

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola:
um estudo com alunos adolescentes**

Sónia Alexandra Gomes Abreu

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2014

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola:
um estudo com alunos adolescentes**

Sónia Alexandra Gomes Abreu

**Dissertação orientada
pelo Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2014

RESUMO

O estudo sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem vindo a ganhar forte expressão junto da comunidade científica, por se considerar uma possível solução para os problemas de abandono escolar e baixo rendimento académico que afetam muitas escolas. A investigação tem documentado relações significativas entre o EAE e fatores contextuais. Considerando que a família é o principal contexto de socialização do indivíduo e que assume um papel de extrema importância para o seu desenvolvimento, o estudo realizado partiu do seguinte **Problema de Investigação**: *Quais as oscilações nos índices do EAE, na adolescência, quer em geral, quer em função de variáveis familiares específicas – situação laboral, estilos de autoridade, habilitações literárias dos pais, perceção de apoio da família, coesão familiar, e direitos percebidos na família?* No que respeita à metodologia, o estudo, de natureza quantitativa, incidiu numa amostra constituída por 685 alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos, de escolas de considerável diversidade e abrangência territorial (do litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais. Os instrumentos de recolha de dados foram: a “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”; a “Escala de Perceção de Apoio da Família”; a “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”; a “Children’s Rights Scale”; e um conjunto de perguntas acerca da família, no sentido de recolha de informação das variáveis consideradas. A análise dos resultados revelou índices diferenciados de envolvimento, bem como diferenças significativas no EAE, favoráveis aos alunos com pais empregados, não divorciados, e compreensivos. Foram também encontradas correlações significativas entre o EAE e as variáveis habilitações literárias, perceção de apoio dos pais, perceção de apoio da família e perceção de direitos na família. O estudo inclui a discussão dos resultados, suas limitações e aplicações, bem como a necessidade de novas investigações que aprofundem o conhecimento da relação entre os fatores familiares e as oscilações no EAE.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, adolescentes, perceção de apoio da família, perceção de apoio dos pais, coesão familiar, direitos percebidos na família, estilos de autoridade, habilitações literárias dos pais, situação laboral dos pais.

ABSTRACT

The study of student engagement in school (SES) has increased significantly due to the belief that it may be a fundamental concept to understand and help solve key issues affecting schools, such as school dropout and poor academic performance. Research has shown a significant relationship between SES and contextual factors. Considering that family is the individual's main socialization context and plays a key role in the individual's development, the present study focused on the following **Research Problem**: *What are the variations in SES in teenage hood, in general, and according to the following specific family variables: parents' employment situation, parental authority style, parents' educational level, perceived family support, family cohesion and perceived rights in the family?* A quantitative study was conducted with 685 students from the 6th, 7th, 9th and 10th grades attending schools in urban and rural areas of various geographical regions of the country (littoral, inland, north, centre and south). Data collection resorted to the following instruments: "Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola"; "Escala de Percepção de Apoio da Família"; "Escala de Percepção de Apoio dos Pais"; "Children's Rights Scale"; and a set of questions, family related, relevant for the variables under study. The results show SES variation and reveal that students with employed, non divorced and understanding parents have significantly higher SES. A significant correlation was found between SES and the following variables: parents' educational level, perceived parents' support, perceived family support and perceived rights in the family. The study results, limitations and implications are discussed, as well as the need for further research on the relationship between family factors and SES variation.

Keywords: Student engagement in school, teenagers, perceived family support, perceived parents' support, family cohesion, perceived rights in the family, parental authority styles, parents' educational level, parents' employment situation.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, meu orientador da dissertação, pela disponibilidade, pelo apoio e pelo incentivo durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos Professores que me acompanharam durante a realização do mestrado, pela amizade e conhecimentos transmitidos.

Aos meus colegas de mestrado, pela partilha de saberes e pelos bons momentos de convívio.

Aos meus amigos e familiares, pelo incentivo e pelo cuidado.

Ao Jorge, pelo apoio, por cuidar de mim nos momentos mais críticos, mas sobretudo por continuamente dar vida à minha vida.

A todos, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE	iv
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas.....	vii
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
1.1. O problema de investigação e sua importância	1
1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação.....	4
1.3. Estrutura geral da dissertação	5
CAPÍTULO II.....	9
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPETIVAS E ABORDAGENS.....	9
2.1. Envolvimento: motivos para a sua crescente presença na investigação.....	9
2.2.1. Delimitações do construto.....	14
2.2.2. Envolvimento e motivação: diferenciação e relação	21
2.2.3. Evolução do construto: da unidimensionalidade à multidimensionalidade.....	24
2.2.3.1. Dimensões do envolvimento	30
2.2.3.1.1. Dimensão comportamental	31
2.2.3.1.2. Dimensão afetiva.....	34
2.2.3.1.3. Dimensão cognitiva.....	36
2.2.3.1.4. Dimensão agenciativa	38
2.2.3.2. Dimensões do envolvimento: estudos empíricos.....	43
CAPÍTULO III	47
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA E VARIÁVEIS SOCIOFAMILIARES	47
3.1. Envolvimento e situação laboral dos pais	48
3.2. Envolvimento e coesão familiar	51
3.3. Envolvimento e estilos de autoridade.....	56
3.4. Envolvimento e habilitações literárias dos pais.....	63
3.5. Envolvimento e Apoio da Família	67
3.6. Envolvimento e Direitos na Família.....	72
CAPÍTULO IV.....	77
METODOLOGIA	77
4.1. Opções metodológicas.....	77
4.2. Amostra	79
4.3. Instrumentos	85
4.3.1. “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”	86
4.3.2. “Escala de Perceção de Apoio da Família”	88
4.2.3. “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”	89
4.2.3. Escala “Children’s Rights Scale”	89
4.4. Procedimentos	91
4.5. Variáveis de Estudo	91

CAPÍTULO V	93
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	93
5.1. Resultados da distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento.....	93
5.2. Resultados no envolvimento: análises diferenciais	98
5.3. Resultados no envolvimento: análises correlacionais	103
CAPÍTULO VI.....	117
Discussão dos Resultados.....	117
6.1. Discussão dos resultados	117
6.1.1. Discussão dos resultados sobre a distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento.	118
6.1.2. Discussão dos resultados no envolvimento: análises diferenciais	122
6.1.3. Discussão dos resultados no envolvimento: análises correlacionais.....	127
6.2. Conclusões.....	131
6.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	163
Anexo 1. Inquérito aplicado aos alunos	165
Anexo 2. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da situação laboral do pai (desemprego vs emprego)	167
Anexo 3. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da situação laboral da mãe (desemprego vs emprego)	169
Anexo 4. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio)	171
Anexo 5. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função do estilo de autoridade do pai (autoritário vs compreensivo)	173
Anexo 6. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função do estilo de autoridade da mãe (autoritário vs compreensivo)	175
Anexo 7. Tabela relativa às correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola e cada uma das variáveis: habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe.....	177

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).....	80
Figura 2. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).....	81
Figura 3. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência).	82
Figura 4. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais (frequência).....	84
Figura 5. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão cognitiva (percentagem).	96
Figura 6. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão afetiva (percentagem).	97
Figura 7. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão comportamental (percentagem).	97
Figura 8. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão agenciativa (percentagem).	97

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra em função do género.....	78
Tabela 2. Distribuição da amostra em função da idade.....	79
Tabela 3. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade.....	80
Tabela 4. Distribuição da amostra em função do número de retenções.....	81
Tabela 5. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias do pai.....	82
Tabela 6. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias da mãe.....	82
Tabela 7. Designação operacional das variáveis do estudo.....	91
Tabela 8. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola (EAE), em termos da discordância (D) vs concordância (C) com o conteúdo do item, por ordem decrescente de concordância (C).....	93
Tabela 9. Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral do pai (SiLa) - desemprego (D) vs emprego(E).....	98
Tabela 10. Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral da mãe (SiLa) - desemprego (D) vs emprego(E).....	99
Tabela 11. Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio).....	100
Tabela 12. Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) do pai, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).....	101
Tabela 13. Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) da mãe, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).....	102
Tabela 14. Correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola (EAE) e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe (HabMãe) e habilitações literárias do pai (HabPai).....	103
Tabela 15. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a perceção de apoio da família.....	106
Tabela 16. Correlações entre o envolvimento dos alunos (EAE) e a perceção de apoio dos pais.....	109
Tabela 17. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a perceção de direitos na família.....	111

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, é feita a apresentação do problema que motivou a realização do presente estudo. Para o efeito, procede-se à justificação da importância da problemática escolhida e apresenta-se o Problema de Investigação. São também apresentados os objetivos que subjazem à realização desta dissertação, bem como as questões de investigação a que procura responder. Posteriormente, procede-se à apresentação da estrutura da dissertação.

1.1. O problema de investigação e sua importância

Tendo em conta as diversas definições encontradas na literatura, o envolvimento dos alunos na escola (EAE) pode ser descrito como a “energia em ação” (Skinner & Pitzer, 2012) na relação estabelecida entre o aluno, as atividades e as experiências escolares; como “o grau com que os alunos estão envolvidos, comprometidos com a escola e motivados para a aprendizagem e realização académica” (Simons-Morton & Chen, 2009, p. 4); ou, também, como “o envolvimento ativo, compromisso e atenção concentrada, por oposição à participação superficial, apatia ou falta de interesse” (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992, p.11).

Este construto tem merecido, nas últimas quase três décadas, ativa e intensa atenção por parte dos investigadores e profissionais da área da educação (Eccles & Wang, 2012; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Veiga, 2011b). O interesse no estudo do EAE resulta do seu amplo e multifacetado potencial, sublinhando-se a existência de diversas formas de avaliação do construto (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Esta diversidade surge devido às diferentes metodologias adotadas (entrevistas, questionários, instrumentos de observação, revisão e análise de documentos); fontes de informação (alunos, pais, professores); e dimensões do envolvimento analisadas (tipo e quantidade) (Eccles & Wang, 2012; Fredricks, & McColskey, 2012).

A importância do estudo do EAE assenta, em parte, na constatação de que são muitos os alunos em estado de aborrecimento, não envolvimento, ou ausência de motivação. Por outras palavras, desafetos dos aspetos sociais e académicos da escola (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Christenson, & Thurlow, 2004). Concorre ainda para a importância do seu estudo, o facto de o envolvimento ser considerado um estado maleável e fator preditor das aprendizagens, realização e rendimento académicos (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Finn, 1993; Fredricks, et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008; Jimerson et al., 2003; Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992). A natureza maleável do EAE permite que este responda a modificações nos contextos. Assim, a abordagem deste construto é fundamental para o delineamento de intervenções dirigidas à prevenção do abandono escolar, revelando-se, nessa medida, pedra angular dos programas de reforma escolar (National Research Council & Institute of Medicine, 2004, cit. por Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

A investigação sobre o EAE tem vindo a desenvolver-se sob diversos propósitos. Numa perspetiva focada nos resultados escolares, tem-se destacado o papel do envolvimento dos alunos na escola enquanto elemento chave para a promoção do rendimento académico e redução do abandono escolar (Fullarton, 2002; Wentzel, 2012). Nesta perspetiva, o envolvimento é tido como um processo que conduz a resultados académicos positivos. Já numa perspetiva desenvolvimentista, sublinham-se os efeitos mais abrangentes do envolvimento sobre o desenvolvimento psicossocial do aluno. Esta perspetiva sublinha a importância do envolvimento enquanto resultado em si mesmo, com importantes implicações para as instituições educativas (Fullarton, 2002; González, 2010).

Acrescenta-se que muitos são os alunos que, apesar de alcançarem resultados académicos conducentes à conclusão da escolarização, realizam o seu percurso escolar com níveis mínimos de envolvimento. Tendo como pressuposto o de que a aquisição de competências para a vida é um dos mais importantes objetivos da educação escolar, a investigação deverá, nessa medida, debruçar-se também sobre os baixos níveis de envolvimento, considerado o potencial do construto em termos de consequências a longo prazo, bem como a importância da formação integral do indivíduo (Fullarton, 2002; Wentzel, 2012). As duas perspetivas não são contraditórias, antes complementares, vendo-se reforçada, nessa complementaridade, a importância do envolvimento (Fullarton, 2002).

Tendo sido delineada sumariamente a importância do estudo do EAE, bem como indicado o que se entende pelo construto, impõe-se a necessidade de justificar a tomada de

posição quanto à escolha do problema que se encontra na base da presente dissertação. Assim, considera-se numa primeira linha, que a conhecida realidade de retenção e abandono escolar, ainda que tenha vindo a sofrer uma melhoria progressiva ao longo dos últimos anos, justifica por si a urgência reflexiva que a temática do envolvimento na escola reclama. Por outro lado, perspetivando o envolvimento como um fim em si mesmo, julga-se necessário estudá-lo com a finalidade de delinear intervenções que promovam a ligação e compromisso ativo do aluno com as aprendizagens e com a escola, sob pressupostos ancorados na proficuidade advinda da vivência significativa da experiência escolar, a qual deverá acompanhará o aluno pela vida fora.

Numa outra linha de ideias, a literatura sugere que a investigação sobre o envolvimento não pode desvincular-se da compreensão dos contextos que positiva ou negativamente o condicionam. O envolvimento não é conceptualizado como um atributo do aluno, antes como um estado altamente influenciável por fatores contextuais (Wentzel, 2012), ou, como sugerido por alguns autores: “o envolvimento é um processo relacional que, refletindo aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, bem como estados motivacionais e capacidades do aluno, é parcialmente condicionado pelas relações interpessoais, tidas como ativadoras desses estados e capacidades ao serviço de tarefas desenvolvimentais ou objetivos mais amplos” (Pianta, Hamre, & Allen, 2012, p. 366).

A inclusão de elementos contextuais na investigação sobre o EAE, baseia-se no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), no qual se enfatiza o impacto dos contextos proximais (microssistemas) sobre o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Considerando esta perspetiva, muita da investigação havida sobre o EAE tem-se debruçado sobre o impacto de fatores sociofamiliares nas experiências escolares dos alunos (Bempechat & Shernoff, 2012), tendo em conta que também a família está inserida e é afetada por contextos mais amplos (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998) Importa, pois, considerar que aspetos do contexto familiar são mais relevantes, bem como de que forma afetam o EAE. A literatura tem apontado associações entre diversos fatores familiares, tais como: o nível sociocultural; o nível socioeconómico; a estrutura familiar; o envolvimento e apoio dos pais e da família; os estilos de autoridade; as práticas parentais, e o envolvimento dos alunos na escola (Bradley & Corwyn, 2002; Lamborn, Brown, Mounts, & Steinberg, 1992; Song, Benin, & Glick, 2012; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007; Wang & Eccles, 2012; Woolley & Bowen, 2007).

Neste contexto, a presente dissertação procura contribuir para a investigação sobre

o EAE dentro da dinâmica focada. Com esse objetivo, procura-se proceder à delimitação conceptual do construto, aprofundar o estudo dos fatores familiares invocados, e analisar a relação do EAE com fatores sociofamiliares específicos. Especificamente, pretende responder ao seguinte **Problema de Investigação**: *Quais as oscilações nos índices do EAE, na adolescência, quer em geral, quer em função de variáveis familiares específicas – situação laboral, estilos de autoridade, habilitações literárias dos pais, perceção de apoio da família, coesão familiar, e direitos percebidos na família?*

Cabe referir que o presente estudo foi realizado no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal (Veiga, 2011b; Veiga et al., 2012b) o qual conta com a colaboração de diversos investigadores, professores universitários, faculdades, bem como com estudos como o agora apresentado.

1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação

O presente estudo tem como objetivo geral a avaliação do impacto dos fatores sociofamiliares no envolvimento dos alunos adolescentes na escola. Por forma a responder ao Problema de Investigação supramencionado, propõe-se atingir os objetivos específicos que abaixo se elencam:

- Delimitar o conceito de envolvimento dos alunos na escola.
- Compreender a distinção e relação entre motivação e envolvimento dos alunos na escola.
- Salientar a importância do agenciamento como quarta dimensão do envolvimento.
- Identificar fatores sociofamiliares que influenciam o envolvimento dos alunos na escola.
- Avaliar a distribuição das respostas dos alunos pelos itens e dimensões do envolvimento na escola.
- Estabelecer relações entre variáveis sociofamiliares - situação laboral, estilos de autoridade, habilitações literárias dos pais, coesão familiar, perceção de apoio dos pais e da família, perceção de direitos na família - e o envolvimento dos alunos na escola.

Atendendo à formulação do Problema de Investigação, bem como aos objetivos subjacentes a este trabalho, delinearão-se as seguintes questões de investigação:

Q1: Como se distribuem as respostas dos alunos pelos diferentes itens do envolvimento na escola?

Q2: Será que o EAE varia em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego)?

Q3: Será que o EAE varia em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/divórcio dos pais)?

Q4: Será que o EAE varia em função dos estilos de autoridade (autoritário vs compreensivo) dos pais?

Q5: Existirá relação entre o EAE e as habilitações literárias dos pais?

Q6: Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio da família?

Q7: Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?

Q8: Existirá relação entre o EAE e a perceção de direitos na família?

A fim de procurar respostas às questões mencionadas, considerou o presente estudo a amostra seleccionada para o efeito, a qual foi constituída por 296 alunos do sexo masculino e 389 alunos do sexo feminino, de escolas de variadas e diferentes regiões do país, bem como por diferentes anos de escolaridade: 6º, 7º, 9º e 10º anos.

Depois de considerado o Problema de Investigação, bem como os objetivos deste estudo e respetivas questões de investigação, passa-se a apresentar sumariamente a estrutura geral desta dissertação, procurando-se, dessa, forma dar a conhecer os grandes blocos em torno dos quais se organizou este estudo.

1.3. Estrutura geral da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, procede-se à introdução do tema abordado e justifica-se a importância do problema que originou este trabalho. São também apresentados os objetivos e questões subjacentes à realização desta dissertação. Por último, é apresentada a estrutura geral da dissertação.

O segundo e o terceiro capítulos têm por objetivo proceder à fundamentação teórica da problemática em estudo. Assim, encontram-se elaborados à luz da revisão da literatura, sob o objetivo de reunir e sintetizar informação e investigação empírica sobre o envolvimento dos alunos na escola, bem como sobre as variáveis sociofamiliares deste estudo. Para o efeito, procede-se, no primeiro capítulo, ao levantamento das razões que fazem do EAE uma área proeminente na investigação científica. Posteriormente, tem lugar a delimitação conceptual do construto, pretendendo-se, com este ponto, evidenciar não só a semântica do EAE, como também apresentar as suas características específicas. Procura-se também diferenciar e relacionar os conceitos de envolvimento e de motivação, uma vez que estes construtos surgem frequentemente associados na literatura. É ainda delineado o percurso evolutivo do EAE, o qual, na literatura mais recente, assume uma tipologia multidimensional. De acordo com esta tipologia, são apresentadas as dimensões constitutivas do EAE, sendo reservada especial atenção ao agenciamento – dimensão recentemente acrescentada ao construto. A par da abordagem conceptual do EAE, são apresentados estudos empíricos, a fim de mostrar o que tem vindo a ser realizado nesta área de investigação, bem como recolher informação para a análise dos resultados obtidos.

Ao longo do terceiro capítulo, procede-se à delimitação das variáveis de estudo; especificamente: situação laboral dos pais; coesão familiar; estilos de autoridade; habilitações literárias dos pais; perceção de apoio da família; perceção de apoio dos pais; e perceção de direitos na família. Neste ponto, procura-se esclarecer o significado destas variáveis, como também sistematizar a literatura quer sobre as mesmas, quer sobre a sua relação com o EAE.

No quarto capítulo, tem lugar a descrição da metodologia que orientou este estudo, especificando-se opções metodológicas, bem como a amostra que foi constituída para este trabalho. São também indicados e justificados os instrumentos aplicados, sua estrutura e propriedades psicométricas. Por último, são esclarecidos os procedimentos adotados.

No quinto capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos selecionados para o efeito. Especificamente, são apresentados os resultados descritivos, obtidos a partir das respostas à questão um “(Q1: Como se distribuem as respostas dos alunos pelos diferentes itens do envolvimento na escola?)”; resultados das análises diferenciais, obtidos a partir das respostas às questões 2 [“Será que o EAE varia em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego)?”]; 3 [“Será que o EAE varia em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/divórcio dos pais)?”]; e 4 [“Será que o EAE varia em função dos estilos de autoridade (autoritário vs

compreensivo) dos pais?"]; e os resultados das análises correlacionais, obtidos a partir das respostas às questões 5 (“Existirá relação entre o EAE e as habilitações escolares dos pais?”); 6 (“Existirá relação entre o EAE e a percepção de apoio da família?”); 7 (“Existirá relação entre o EAE e a percepção de apoio dos pais?”); e 8 (“Existirá relação entre o EAE e a percepção de direitos na família?”).

Após a apresentação dos resultados, procede-se, no capítulo seis, à discussão e à interpretação dos resultados, procurando analisar estas informações à luz da literatura revista. Ainda no capítulo seis, descrevem-se as conclusões, implicações e limitações do presente trabalho e, por último, as sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações. No fim deste trabalho, são apresentadas as referências dos autores que sustentaram o desenvolvimento deste estudo, seguindo-se-lhe os anexos considerados relevantes.

CAPÍTULO II

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPETIVAS E ABORDAGENS

Procede-se, neste capítulo, à delimitação da noção de envolvimento dos alunos na escola (EAE), sistematizam-se os principais contributos da investigação na abordagem deste construto e justifica-se a importância do mesmo. Ainda neste capítulo, são consideradas as diferentes dimensões do envolvimento e destacada a dimensão agenciativa - componente mais recente da multidimensionalidade do construto. Por último, procede-se à apresentação de estudos empíricos sobre as dimensões do envolvimento.

2.1. Envolvimento: motivos para a sua crescente presença na investigação

O envolvimento tem vindo a constituir-se como objeto de intensificada atenção e interesse para investigadores, professores e responsáveis pelas tomadas de decisão na área educativa, em virtude de se apresentar como um modelo teórico capaz de responder a problemas escolares, como o insucesso, o baixo rendimento académico, o desinvestimento dos alunos, ou as elevadas percentagens de abandono escolar (Appleton et al., 2008; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009b; Christenson & Thurlow, 2004; Fredricks et al., 2004; Veiga et al., 2012a, 2012b).

Conforme indicado por alguns estudos, os alunos que desinvestem do seu percurso académico têm mais tendência para apresentar problemas escolares e para assumir comportamentos de risco (Griffiths, Lilles, Furlong, & Sidwha, 2012). A literatura aponta, neste domínio, para associações entre o desinvestimento na escola e uma série de fenómenos negativos, tais como, a violência (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; McNeely & Falci, 2004); comportamentos disruptivos (Finn, 1989; Finn & Rock, 1997; Morrison, Robertson, Laurie, & Kelly, 2002; Veiga 2000); consumo de substâncias (Henry, 2008; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Simons-Morton, 2004); delinquência (Dornbusch, Erikson, Laird, & Wong, 2001; Finn, 1989; Payne, 2008); baixo rendimento académico (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995; Ladd & Dinella, 2009); e abandono escolar

(Blumenfeld et al., 2005; Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012; Rumberger, 2008; Rumberger & Rotermund, 2012).

Outros estudos sugerem que o envolvimento apresenta impactos a curto, médio e a longo prazo (Lam et al., 2012). Numa perspectiva de trajetória de vida, o envolvimento dos alunos na escola é identificado como um estado que acompanha o desenvolvimento do indivíduo, com consequências no seu desempenho académico, autoestima e comportamentos sociais adequados (Finn & Rock, 1997; Hawkins, Gou, Hill, Battin-Pearson, & Abbott, 2001; Maddox & Prinz, 2003, cit. por Lam et al., 2012), podendo vaticinar o sucesso na transição para a idade adulta (Henry et al., 2012). Neste contexto, são também apontadas consequências de ordem social e económica que poderão minar tanto o bem-estar individual como o bem-estar comum, na medida em que o insucesso e o abandono escolar - consequências últimas do desinvestimento na escola - resultam no enfraquecimento da possibilidade de prosperidade social e, por acréscimo, no aumento da probabilidade de dependência dos serviços sociais do estado (Appleton et al., 2008; Christenson & Thurlow, 2004; Henry et al., 2012; Rumberger, 2001).

Consideradas as consequências a longo prazo descritas, a pertinência do estudo deste construto assume contornos que ultrapassam os limites da escola, face à existência de uma sociedade que reclama indivíduos capazes de adaptação e atualização constantes (Fredricks et al., 2004).

Em termos de benefícios a curto e a médio prazo, observa-se um conjunto considerável de estudos a sugerir uma série de impactos positivos para o aluno, indicando associações com o desempenho, conduta e realização académicas, bem como com a formação geral do aluno (Appleton et al., 2008; Archambault, et al., 2009b; Connell, Spencer, & Aber, 1994; Finn & Rock, 1997; Furrer & Skinner, 2003; Jimerson et al., 2003; Marks, 2000; Sinclair et al., 2003; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Voelkl, 1997). Também se lhe associam efeitos positivos sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos (Fredricks et al., 2004; Marks, 2000; Newmann et al., 1992; Smyth, 2006).

Questionando-se sobre a necessidade de se investigar o envolvimento, Trowler (2010) esquematiza, numa revisão da literatura, um considerável conjunto de respostas que apontam para a importância do construto. Segundo o que é indicado, o envolvimento possibilita: a melhoria das aprendizagens (Coates, 2005); a melhoria dos resultados (Pascarella, Seifert, & Blaich, 2010); a melhoria do rendimento académico e diminuição

das taxas de retenção escolar (antecedentes do abandono escolar) (Kuh et al., 2008; Krausse); a promoção da igualdade de oportunidades e justiça social (Harper & Quaye, 2009; Krausse, 2005; Kuh, 2009); a promoção da relevância curricular percebida (NSSE, 2009); benefícios financeiros, de produtividade e de reputação para as instituições de ensino (Coates, 2005; Kuh, 2009; Pascarella, Seifert & Blaich, 2010). Neste contexto, os beneficiários da investigação sobre o envolvimento e do subsequente delineamento de programas para a sua promoção são: os alunos (Kuhn, 2009; Magolda, 2005); os órgãos de gestão e administração escolar (Coates, 2010; Krause & Coates, 2008; Kuhn, 2009; Lizzio & Wilson, 2009); a cultura institucional (Pascarella, Seifert & Blaich, 2010); o sistema de ensino educativo superior (Krausse, 2005); e a sociedade no seu todo, considerando a promoção do desenvolvimento de competências cívicas e democráticas (Lizzio & Wilson, 2009).

Uma razão de força para o crescente número de estudos sobre o envolvimento, baseia-se na convicção da sua natureza maleável (Finn, 1989; Furlong & Christenson, 2008). O envolvimento, percebido como estado e não como um traço inalterável, é altamente influenciável por fatores pessoais (motivação, valores, competência e controlo percebido, sistema de crenças) (Wentzel & Wigfield, 2009, cit. por Wentzel, 2012), bem como por fatores contextuais (casa, família, pares, escola), encontrando-se sujeito a modificações (Fredricks et al., 2004). Esta maleabilidade impulsiona a elaboração de programas de intervenção que incidam sobre os fatores pessoais e contextuais que antecedem e condicionam o envolvimento, desenhando-se assim a possibilidade da sua promoção e desenvolvimento (Fredricks et al., 2004). Importa sublinhar, neste contexto, a ideia de que o envolvimento é simultaneamente um resultado e um processo (Reschly & Christenson, 2012a). Enquanto resultado, assume-se como consequência de intervenções específicas nas suas diversas dimensões; enquanto processo, surge como mediador entre os factores que o influenciam e os resultados académicos, sociais e emocionais que dele resultam.

A investigação havida nesta área tem também sublinhado a ideia de que o envolvimento exerce a função de antídoto contra a alienação, declínio da motivação e da realização académica (Fredricks et al., 2004; Maddox & Prinz, 2003, cit. por Furlong et al., 2003). O abandono escolar, preocupação insistente para os agentes educativos, tem ocupado uma posição central na investigação sobre o envolvimento, tendo-se feito associações com a alienação, sentimentos de estranhamento, de isolamento social e a decisão de abandono escolar (Cairns & Cairns, 1994; Ekstrom et al., 1986; Wehlage &

Rutter, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004). Outros autores sugerem ainda relações positivas entre a ligação afetiva à escola e a redução do risco de abandono escolar (Fine, 1991; Mehan et al., 1996; Wehlage et al., 1989, cit. por Fredricks et al., 2004).

Apesar da existência de diversos modelos conceptuais que relacionam o não envolvimento e a decisão do abandono escolar, poucos são os estudos que, na opinião de Fredricks et al. (2004), corroboram empiricamente esta ligação, apontando-se a necessidade de investigar a relação estabelecida entre os dois fenómenos. Apesar disso, parece inegável o potencial do construto quanto à identificação dos motivos que subjazem ao processo gradual de desvinculação da escola (Finn, 1989; Rumberger, 2001). Com efeito, segundo alguns autores (Appleton et al., 2008; Christenson & Thurlow, 2004; Rumberger, 2001), o abandono escolar consiste no culminar de um processo de progressiva desvinculação da escola, representando a expressão última do baixo envolvimento na escola (Archambault et al., 2009b). Não se trata, portanto, de um fenómeno repentino e sem antecedentes (Rumberger, 2001). Trata-se antes de um processo gradual sobre o qual se poderá interceder atempadamente. A investigação sobre o envolvimento possibilita a análise de fatores passíveis de intervenção, abrindo campo a programas de intervenção que minimizem os riscos associados ao abandono escolar (Appleton et al., 2008; Archambault et al., 2009b; Christenson et al., 2001; Fredricks et al., 2004).

A este propósito, Mosher e MacGowan (1985, cit. por Appleton et al., 2008), sublinharam que, se a obrigatoriedade da frequência escolar pode ser legislada, o mesmo não se aplica ao envolvimento, o qual, partindo em última instância de uma decisão do aluno, não pode ser legislado. Ora, se tanto a frequência como a realização escolar se encontram em certa medida dependentes do grau de envolvimento dos alunos, será de considerar que também este seja objeto de reflexão e de consideração por parte dos órgãos de decisão em matéria educativa, só assim se delineando uma prevenção consistente e atempada do abandono escolar.

Independentemente das associações estabelecidas entre o envolvimento e a redução do risco de abandono escolar, Christenson e Thurlow (2004) adiantam que a promoção da realização escolar envolve muito mais do que a prevenção do abandono escolar, implicando, por exemplo, que os agentes escolares se debrucem também sobre o desenvolvimento das competências dos alunos e não apenas sobre fatores de risco ou fraquezas. Os programas escolares deverão neste sentido ser delineados sob uma perspetiva de, a longo prazo, induzirem efeitos positivos na aprendizagem, o que

ultrapassa objetivos de mera prevenção de resultados indesejáveis. Nesta perspectiva, assumindo contornos que não se limitam ao problema do abandono escolar, a investigação sobre o envolvimento assume importância pelos padrões académicos, sociais e comportamentais de excelência que poderá promover (Fullarton, 2002; Reschly & Christenson, 2012a). Skinner e Pitzer (2012) adiantam neste enquadramento três razões para a justificação da importância do estudo do envolvimento. A primeira assenta na identificação do envolvimento como condição necessária para a aprendizagem. A segunda, na evidência de que o envolvimento é condicionante das experiências escolares dos alunos. Ou seja, um elevado envolvimento repercute-se positivamente nas aprendizagens, bem como no sucesso escolar dos alunos, com consequências nas suas percepções de competência, ligação à escola, interações positivas, e relações de suporte com os professores. Por último, o envolvimento revela-se como um fator crítico do desenvolvimento académico. Alunos envolvidos podem desenvolver capacidades de resiliência e de adaptação positiva face a adversidades e desafios que surjam na vida escolar; a que poderá associar-se o desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma, autorregulada e de agência pessoal, bem como o desenvolvimento de uma identidade académica positiva. O envolvimento é pois um construto relevante para todos os estudantes, independentemente das suas características pessoais e contextuais e de estarem ou não envolvidos na escola (Appleton et al., 2008; Yazzie- Mintz, 2007).

Em suma, o envolvimento tem vindo a ser considerado como um preditor de resultados positivos, bem como um fator protetor face a situações de risco, com efeitos a curto, médio e longo prazo. Importa por essa razão proceder à sua conceptualização. Com este objetivo presente, procede-se, no próximo ponto, à apresentação das perspetivas e abordagens sobre o construto.

2.2. Envolvimento: conceptualização do construto

Os estudos iniciais sobre o envolvimento associam-no a comportamentos observáveis, como a participação e o tempo efetivamente dedicado à realização de uma tarefa (Brophy, 1983; Natriello, 1984, cit. por Fredricks et al., 2011), sendo posteriormente incorporados na sua conceptualização aspetos emocionais ou afetivos, como os sentimentos de pertença e de ligação à escola (Connell, 1990; Finn, 1989, cit. por Fredricks et al., 2011). Mais recentemente, os investigadores debruçaram-se sobre aspetos

do envolvimento cognitivo, materializados na perseverança face à realização de tarefas desafiantes, uso de processos e de estratégias cognitivas mais profundas que superficiais (Fredricks et al., 2004), e estratégias de autorregulação (Linnenbrick & Pintrich, 2003). Os últimos avanços nesta área de investigação deixam-se ainda marcar pela inclusão de aspetos relacionados com a agência pessoal do aluno, constatando-se que este é um agente ativo no seu processo de envolvimento na aprendizagem (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

A natureza multidimensional do EAE tem vindo a conquistar elevado reconhecimento na investigação (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Veiga, 2013). A investigação sobre a motivação intrínseca tem também sugerido que a satisfação e interesse sentidos no decorrer das aprendizagens repercutem-se ao nível de um melhor desempenho académico (Ryan & Deci, 2005, cit. por Veiga et al., 2012a). Sendo necessário compreender a natureza do EAE enquanto metaconstruto (Fredricks et al., 2004), bem como os processos dinâmicos que estabelece com os subconstrutos que incorpora, procura-se cumprir, no ponto seguinte da presente dissertação, essencialmente cinco objetivos: (1) delimitar o construto; (2) esclarecer diferenças e relações entre o EAE e a motivação; (3) delinear o percurso evolutivo do EAE; (4) explorar a multidimensionalidade do construto; (5) sistematizar estudos empíricos sobre as dimensões do EAE.

2.2.1. Delimitações do construto

Relativamente à conceptualização do EAE, verifica-se a ausência de uma definição unívoca e cabal, bem como uma multiplicidade de diferentes formas de o operacionalizar; fruto da diversidade de perspetivas, metodologias e propósitos que sobre ele se debruçam (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Fredricks et al., 2011; Veiga, 2013).

No respeitante a questões de ordem semântica, o envolvimento tem sido definido como a energia - física e psicológica - posta em ação na relação entre o indivíduo e a atividade a realizar (Skinner & Pitzer, 2012); investimento psicológico e esforço dirigido pelo aluno no seu processo de aprendizagem (Newman et. al., 1992); e envolvimento ativo do aluno numa atividade de aprendizagem (Reschly & Christenson, 2012a). Outros autores afirmam que alunos envolvidos apresentam motivação intrínseca face à aprendizagem e

desejam exercer a sua agência pessoal (Zepke & Leach, 2012). Em Veiga (2013, p. 442), o envolvimento do aluno é definido como a “vivência centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa”. Newman (1986, cit. por Zyngier, 2008), em resposta à complexidade da delimitação do construto, afirmou ser mais fácil compreender a sua essência quando se está na presença do mesmo.

As alusões precedentemente apresentadas, embora sugiram particularidades específicas e diferenciadas, são concordantes quanto à existência de um conjunto de atitudes e comportamentos que ligam o aluno a uma atividade. A par da diferenciação denotada, encontra-se também variação nos termos referentes ao mesmo conjunto de atitudes e comportamentos, tais como “ligação à escola”, “compromisso”, “afiliação”, “comunhão”, “identificação”, “motivação”, “pertença”, “conexão”, e “adesão” (Glanville, & Wildhagen, 2007; Jimerson et al., 2003). Apesar da literatura refletir alguma concordância quanto à forma como o construto é conceptualizado, denota-se igualmente uma certa ambiguidade quanto à sua delimitação. Assumindo-se que muitos destes termos não apresentam exata equivalência, ainda que pontos em comum, será importante atender aos elementos a que se referem, por forma a compreender que aspetos do envolvimento são medidos (Jimerson et al., 2003).

Furlong et al. (2003) propuseram que se integrassem os diferentes termos acima descritos sob o construto “envolvimento escolar”, referindo que se trata da expressão que melhor manifesta os laços com a escola, bem como com os alunos enquanto sujeitos de aprendizagem. O termo envolvimento (*engagement*), acrescentam, pressupõe interação comportamental, ligação pessoal e concordância com um compromisso cuja duração deverá ser mantida por um longo período de tempo. Acentuando a força do construto, os autores estabelecem inclusivamente uma analogia com o relacionamento de um casal, afirmando que quando um casal está em relação (*engaged*) subentende-se que “assumiram um compromisso a longo prazo e que se perspectivam mutuamente como parceiros de um vínculo social” (Furlong et al., p.110).

Também Appleton et al. (2008) apresentam, numa revisão da literatura, um quadro sistematizador das variações terminológicas do construto, assumindo estas designações como: “envolvimento”; “envolvimento no trabalho escolar”; “envolvimento académico”; “envolvimento escolar”; “envolvimento do aluno”; “envolvimento do aluno no trabalho académico”; “envolvimento do aluno na/com a escola”. A este levantamento terminológico é acrescentada a conceptualização do envolvimento como Participação-

Identificação (Finn, 1989, 1993; Finn & Rock, 1997), identificando-se neste modelo o ponto de partida para muitos dos enquadramentos teóricos posteriores sobre o construto.

Appleton et al. (2008) sublinham ainda a importância da diferenciação a estabelecer-se entre os termos *envolvimento escolar* e *envolvimento do aluno*, posicionando a sua preferência neste último. Na fundamentação da sua escolha, referem os autores que a expressão *envolvimento escolar* minimiza a importância da influência dos diversos contextos (família, comunidade) sobre a vivência escolar do aluno, colocando ainda à margem as atividades académicas que podem ocorrer fora do espaço escolar. Acrescentam ainda, em linha com Furlong et al. (2003), que o termo *envolvimento do aluno* é passível de ser aplicável à trajetória de vida do indivíduo, sobrepondo-se, desse modo, à dimensão temporária da frequência escolar. Neste sentido, optou-se por adotar no presente trabalho o conceito de *envolvimento dos alunos* na escola (EAE).

Uma outra questão referente à conceptualização e operacionalização do EAE prende-se com a tomada de posição face à diferença entre baixos níveis de envolvimento e ausência de envolvimento (Reschly & Christenson, 2012a). Observa-se frequentemente o uso indiferenciado de termos como não envolvimento, desencanto, desafeto, alienação, e *burnout*, com a finalidade de identificar alunos com comportamentos disruptivos, marginalmente envolvidos ou não envolvidos (Appleton et al., 2008; Miceli & Castelfranchi, 2000; Salmela-Aro et al., 2009; Vallerand et al., 1993, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Reschly e Christenson (2012a, p.13) afirmam a este respeito que se deverá tomar em linha de consideração o facto de um baixo nível de envolvimento ser diferente do estado de não envolvimento, tal como “a saúde e a felicidade são mais do que a ausência de uma psicopatologia”. Assim, à conceptualização do EAE associa-se, por um lado, a noção de *continuum*, a qual implica a variação da intensidade do envolvimento entre níveis mais baixos e níveis mais elevados (Appleton et al., 2006; Christenson et al., 2008, cit. por Reschly & Christenson, 2012a; Finn, 1989; Furlong et al., 2003). Por outro lado, a noção de *continua* refere-se à oposição entre envolvimento e não envolvimento, em função da manifestação ou não manifestação de comportamentos de envolvimento. Comportamentos de ausência de envolvimento ou apatia são associados a termos como “alienação” ou “afastamento” (Glanville & Wildhagen, 2007).

O desafeto - como estado diferenciado da mera ausência de envolvimento - implica a ocorrência de comportamentos e emoções que refletem estados motivacionais não adaptados, apresentando uma componente comportamental e outra emocional (Skinner, Kindermann, Connell, & Welborn, 2009; Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008).

Alunos envolvidos revelam comportamentos de envolvimento na aprendizagem, sentimentos positivos e perseverança perante desafios (Connell & Wellborn, 1991). Pelo contrário, manifestações de passividade, desistência, abandono, falta de atenção, distração, falta de preparação, aborrecimento, desinteresse, frustração, tristeza, ansiedade, vergonha, e autoculpabilização, surgem como indicadores do desafeto emocional e comportamental (Connell & Wellborn, 2009; Skinner et al., 2008; Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009); preditores do insucesso escolar e, em última instância, do abandono escolar (Connell et al., 1994; Skinner et al., 1990).

Trowler (2010) concebe, numa perspetiva *continuum*, níveis positivos e negativos de envolvimento. Os comportamentos considerados positivos e produtivos (assiduidade, participação entusiasmada, interesse, ir além dos básicos requeridos) situam-se num nível positivo de envolvimento. Já os comportamentos disruptivos, impeditivos ou obstaculizadores (boicote, interrupção das aulas, rejeição, redefinição dos parâmetros das tarefas) que desafiam, confrontam ou rejeitam as expectativas e normas escolares, são considerados contraprodutivos e situam-se num nível negativo de envolvimento. Nesta perspetiva, o termo envolvimento aponta para uma relação do aluno com a escola, mesmo que negativa. Por sua vez, numa perspetiva *continua*, a ausência de envolvimento traduz-se na alienação ou afastamento do aluno e é materializada em aspetos como falta de assiduidade sem justificação, aborrecimento, cumprimento tardio (apressado ou ausente) das tarefas atribuídas.

Tendo em linha de consideração as perspetivas precedentemente discriminadas, assume-se na presente dissertação o uso dos termos “afastamento” e “alienação” para identificar a ausência de envolvimento. Por sua vez, o termo “desafeto” será aplicado em referência a indicadores de baixo envolvimento. Feito o esclarecimento de carácter terminológico, cabe referir que alguns autores concentram esforços na avaliação do envolvimento como um *continuum*, procurando, desse modo, avaliar o grau de força ou intensidade do mesmo (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Furlong et al., 2003; Newman et al., 1992; Reschly & Christenson, 2012a; Skinner et al., 2008).

Na perspetiva de Furlong et al. (2003), estar-se-á na presença de elevados níveis de envolvimento quando o aluno se encontra profundamente envolvido na e com a escola, tomando-a como um aspeto central da sua vivência. No pólo oposto, encontram-se os alunos que, sentindo-se estranhos ou visitantes indesejados, desligam-se do processo de escolarização, bem como dos objetivos em torno dos quais se move a comunidade escolar. Observam os autores que a maioria dos alunos encontra-se entre os dois extremos, o que

permite atingir os requisitos mínimos necessários. Afirmam, ainda, a existência de parâmetros mínimos para que possa falar-se de envolvimento. Assim, o envolvimento implica a presença de interação e identificação com a escola e uma certa estabilidade que poderá verificar-se a longo prazo, pelo que o envolvimento não se atém em fenómenos esporádicos ou pontuais, que poderão inclusive ser sinónimo de acaso. Falar de estabilidade não equivale a estaticidade. Nesse sentido, os autores aceitam, numa perspetiva ecológica, a reatividade do construto às influências do meio. Ou seja, embora estável, o envolvimento pode sofrer variações em função de diversos fenómenos, tais como, a mudança de professores, as transições entre escolas e entre anos de escolaridade, bem como a influências dos pares.

Fredricks et al. (2004) equacionam igualmente a existência de diferenças de ordem qualitativa no envolvimento em cada uma das suas dimensões, referindo-se a termos como “envolvimento profundo” e “envolvimento superficial”. Assim, o envolvimento comportamental poderá variar entre o mero cumprimento das regras e realização das tarefas, até à participação extracurricular na vida escolar; o emocional, entre simplesmente gostar da escola, até à identificação com a instituição; o cognitivo, desde a simples memorização, até ao recurso a estratégias autorreguladas, promotoras de uma compreensão mais profunda dos conteúdos de aprendizagem. Depreender-se-á também daqui, que o aluno pode revelar maior envolvimento num dado aspeto (comportamental, afetivo ou cognitivo) e não tanto noutros.

Para Newman et al. (1992), o envolvimento implica mais do que simplesmente cumprir as tarefas requeridas ou indiciar elevada performance, como conseguir boas notas ou ter reconhecimento social. De acordo com os autores, os alunos podem até relevar um bom desempenho académico, sem que tal se traduza em elevados níveis de envolvimento. Por outras palavras, os alunos podem demonstrar uma elevada quantidade de energia face a procedimentos académicos, sem que nesse investimento esteja implicado um compromisso substancial. Deste modo, considera-se que o conceito deverá ser reservado para descrever a capacidade interna do aluno se esforçar e concentrar na aprendizagem, acompanhada de verdadeiro investimento e entusiasmo. Bempechat e Shernoff (2012) posicionam-se na mesma linha argumentativa, distinguindo entre graus mínimos de envolvimento (*envolvimento procedimental*), caracterizados pelo simples cumprimento das orientações emanadas pelas figuras de autoridade, e graus elevados de envolvimento (*envolvimento substantivo*), caracterizados por estratégias de processamento profundo e pela motivação intrínseca do aluno.

Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, e Shernoff (2003) sugerem também que os alunos, mesmo que comprometidos globalmente com a sua vivência escolar, não experienciam de forma contínua e linear o envolvimento. O mesmo sucede com a alienação e a desconexão, as quais não se verificam em todos os momentos de contacto com a aprendizagem, tratando-se antes de fenómenos de vivência escolar condicionados por circunstâncias que estimulam, ou não, o entusiasmo e o envolvimento. Por outro lado, e retomando o construto *flow* de Csikszentmihalyi (1988, cit. por Fredricks et al., 2004), argumentam os autores que os alunos neste estado ótimo de envolvimento, percebem o seu desempenho como bem sucedido e prazenteiro *per se*, tornando-se a realização da atividade um fim em si mesma (única e máxima recompensa de que o indivíduo envolvido beneficia) (DeCharms, 1968; Deci, 1975; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, cit. por Shernoff et al., 2003). O conceito de *flow* refere-se ao estado subjetivo de envolvimento completo, permitindo inclusive que nessa absorção se perca a noção de espaço e de tempo (Csikszentmihalyi, 1988, cit. por Fredricks et al., 2004). De acordo com Fredricks et al. (2004), o conceito de *flow* é aliás o único que permite estabelecer diferenças qualitativas entre o envolvimento positivo e o envolvimento em estado ótimo, referindo-se este à manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização de atividades.

Um outro aspeto a considerar na tarefa de conceptualização do EAE, reporta-se à distinção entre indicadores, facilitadores e resultados do envolvimento. Esta distinção assume particular relevância na operacionalização do construto. Assim, os resultados do envolvimento referem-se aos efeitos do “compromisso”, “investimento”, “identificação”, “pertença”, “conexão” e “adesão” (Glanville & Wildhagen, 2007; Jimerson et al., 2003) sobre as diversas dimensões da vivência escolar dos alunos. Os efeitos ou consequências do envolvimento materializam-se, por exemplo, nos resultados e desempenho escolares, nas competências de relacionamento social, na capacidade de lidar com problemas, ou ainda na resolução de conflitos (Connell et al., 1994; Lam et al., 2012; Marks, 2000; Reschly & Christenson, 2012a; Voelkl, 1997). Dada a definição delineada, os resultados do envolvimento não deverão ser incluídos na conceptualização do construto (Reschly & Christenson, 2012a).

Quanto aos indicadores, estes referem-se aos aspetos que definem o EAE, ou seja, pertencem ao construto, enquanto que os facilitadores remetem para os fatores contextuais que o influenciam, encontrando-se por isso fora da definição do construto (Lam et al., 2012). Como referido por Skinner et al. (2008), a inclusão de facilitadores do

envolvimento na conceptualização do construto, diminui a capacidade de explorar a influência de fatores contextuais (e.g. apoio dos professores, envolvimento dos pais, relação com os pares) sobre o envolvimento, devendo, por conseguinte, não ser incluídos na sua conceptualização, bem como na construção de instrumentos de medida que permitam avaliá-lo. Esta separação parece não estar claramente delineada em algumas conceptualizações e instrumentos, como os apresentados por Appleton et al. (2006). Com efeito, no artigo em que descrevem a construção de uma escala de medida de dois subtipos do envolvimento (cognitivo e psicológico/afetivo), os autores incluem itens referentes tanto aos indicadores do envolvimento como ao que alguns autores (Finn, 1989, 1993; Lam et al., 2012; Reschly & Christenson, 2012a) denominam de facilitadores do envolvimento. Apesar disso, a opção é justificada pelo facto de o modelo apresentado pelos autores se basear numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998, cit. por Appleton et al., 2006), a partir da qual se considera que os contextos (facilitadores), nos quais o aluno desenvolve atividades, desempenha funções e estabelece relações, influenciam o envolvimento. Acrescente-se ainda que, nesta perspetiva, o envolvimento é assumido como um construto mediador dos recursos pessoais e contextuais (que o motivam e condicionam) e as competências e resultados académicos dos alunos (Appleton et al., 2006; Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2008; Fredericks et al., 2004).

A posição assumida no presente trabalho identifica-se com a perspetiva de Lam et al. (2012). Para estes autores, os indicadores do envolvimento referem-se aos aspetos que definem o EAE, ou seja, pertencem ao construto, enquanto que os facilitadores remetem para os fatores contextuais (e também pessoais) que influenciam o envolvimento, encontrando-se por isso fora da definição do construto.

Em suma, a revisão da literatura aponta para aspetos do EAE que deverão ser considerados na tarefa de compreensão da sua conceptualização. Como se pode observar, não se regista uma definição clara e unívoca do conceito, embora as diferentes definições e termos apontados concorram para o enriquecimento conceptual do construto (Furlong et al., 2003). Foi ainda traçada a distinção entre perspetivas *continua* e *continuum* do envolvimento (Reschly & Christenson, 2012a), as quais possibilitaram a compreensão das diferenças de ordem qualitativa do EAE (Bempechat & Shernoff, 2012; Fredricks et al., 2004; Newmann et al., 1992), bem como a sua delimitação em relação a estados de ausência de envolvimento (Reschly & Christenson, 2012a). Por último, traçou-se a diferenciação entre resultados, facilitadores e indicadores do envolvimento, concluindo-se

que apenas os indicadores deverão ser incluídos na conceptualização do construto (Lam et al., 2012). A delimitação conceptual do EAE revelar-se-á porém incompleta se não se atender à relação estabelecida com a motivação (Ryan & Deci, 2000, cit. por Veiga et al., 2012a). É precisamente essa relação que será seguidamente abordada.

2.2.2. Envolvimento e motivação: diferenciação e relação

Na tarefa de conceptualização do EAE cabe, neste ponto, proceder à diferenciação e relação entre os construtos envolvimento e motivação. A distinção entre os conceitos resulta da delimitação que tem vindo a ser estabelecida na literatura. De acordo com a mesma, motivação e envolvimento posicionam-se como conceitos com conceptualizações e campos de investigação próprios e inconfundíveis. A relação passível de ser estabelecida entre os dois construtos resulta, por sua vez, de uma perspetiva motivacional do envolvimento, segundo a qual o envolvimento é assumido como um construto organizador dos processos motivacionais (Reeve, 2012).

Uma das dificuldades associadas à clarificação do conceito de envolvimento, prende-se com a sua proximidade com o construto motivação (Eccles & Wang, 2012). Não é por acaso que o envolvimento tenha vindo a ser descrito como um potencial metaconstruto no campo da educação (Fredricks et al., 2004), ancorando linhas diferenciadas de investigação sob o mesmo modelo conceptual aglutinador. Embora o envolvimento assuma presença mais recente na literatura, comparativamente à motivação, alguns autores sugerem a inclusão da motivação no metaconstruto (Fredricks et al., 2004), enquanto que outros defendem tratar-se de conceitos diferenciados e com delimitações únicas (Skinner & Pitzer, 2012).

É possível situar as raízes da investigação sobre o envolvimento na literatura relativa à motivação (Schunk & Zimmerman, 2006, cit. por Veiga, 2011b), observando-se que alguns investigadores usam os termos indiferenciadamente (Martin, 2007; National Research Council, 2004, cit. por Reschly & Christenson, 2012a). Neste enquadramento, têm-se somado à conceptualização do envolvimento aspetos de ordem afetiva, como o gosto, sentimento de pertença e valorização (Finn, 1989; Eccles & Wang, 2012); e aspetos cognitivos, como o investimento psicológico (Newman et al., 1992), preferência pelo desafio, esforço empreendido na aprendizagem (Connell & Wellborn, 1991; Newman et al., 1992), e aprendizagem autorregulada (Boekarts, Pintrich, & Zeidner, 2000;

Zimmerman, 1990; cit. por Fredricks et al., 2004). Termos estes similares aos utilizados na conceptualização da motivação (Fredricks et al., 2004). Reschly e Christenson (2012a) acrescentam que a definição de envolvimento compreende uma componente observável, relativa ao comportamento, e duas componentes não observáveis, ou internas, consubstanciadas nas dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento. A razão da aparente indiferenciação entre motivação e envolvimento pode assim encontrar-se na operacionalização das componentes internas do envolvimento.

Da relação estabelecida entre os dois construtos resulta pois uma certa confusão na hora da sua aplicação, com possíveis repercussões na conceptualização e operacionalização do EAE. Não obstante, esta indefinição espelha não só a relação estabelecida entre os dois construtos, como também o enriquecimento do EAE por via da utilização da investigação havida sobre a motivação. Ainda assim, importa esclarecer a distinção entre os conceitos, só assim se possibilitando a compreensão da sua possível relação.

Pianta et al. (2012) consideram que envolvimento reflete estados e capacidades cognitivas, emocionais, comportamentais e motivacionais. Neste contexto, o envolvimento pode ser descrito com a “energia em ação, a ligação entre a pessoa e a atividade” (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005, cit. por Appleton et al., 2008, p. 428), referindo-se assim ao compromisso e investimento do aluno face a uma determinada tarefa ou atividade. Por sua vez, a motivação é de ordem privada. Implicando processos psicológicos, neurológicos e biológicos, encontra-se no domínio do não-observável, exteriorizando-se mediante comportamentos observáveis (Reeve, 2012). A relação entre os conceitos é estabelecida por alguns autores que perspetivam o envolvimento como resposta aos estados motivacionais do aluno (autonomia, competência, vinculação, controlo percebido) (Connell & Wellborn, 1991; Furrer & Skinner, 2003; Gottfried, 1990; Miserandino, 1996; Skinner et al., 1998; 2008, cit. por Reeve & Tseng, 2011). Tal não significa, todavia, que a motivação se esgote quando iniciada a ação, ou que o envolvimento não revele impactos na motivação futura (Janosz, 2012). No sentido de evitar um juízo oposto, é sugerido na literatura que se pense na relação entre envolvimento e motivação no sentido de “processos de envolvimento” (Guthrie et al., 2012, cit. por Janosz, 2012).

Skinner e Pitzer (2012) partilham da perspetiva do envolvimento como uma manifestação da motivação, referindo que o essencial das teorias da motivação é a sua preocupação com processos psicológicos que subjazem à energia, propósito e durabilidade da ação, ou seja, do envolvimento. Assim, poder-se-á afirmar que os estudiosos do

envolvimento interessam-se pela motivação enquanto fonte do envolvimento, ao passo que os que estudam a motivação, prendem a atenção nos efeitos dos seus processos sobre o envolvimento (Reeve, 2012).

Numa perspectiva motivacional do envolvimento, a teoria da autodeterminação (Reeve, 2012) sugere novas e importantes funções do envolvimento, propondo a noção de causalidade recíproca entre envolvimento e motivação. Nesta relação, o envolvimento posiciona-se como fator mediador e explica a relação motivação-desempenho acadêmico. As alterações produzidas no envolvimento pela motivação traduzem-se em mudanças no contexto de aprendizagem. O envolvimento dos alunos produz, por sua vez, alterações na sua própria motivação, considerando que o EAE (nas dimensões comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa) consubstancia-se na ação levada a cabo com vista à satisfação das necessidades psicológicas dos alunos (Reeve, 2012). A qualidade da motivação do aluno (fontes adquiridas de motivação autónoma; fontes inerentes de motivação autónoma) é nesta perspectiva, simultaneamente uma causa e uma consequência do envolvimento do aluno.

Em termos gerais, parece poder retirar-se das perspetivas indicadas a ideia de que a motivação explica as causas que orientam, sustentam e alimentam o envolvimento. O envolvimento é, assim, a manifestação observável da motivação (Skinner et al, 2009b; Skinner, et al. 2009a). Também a motivação sofre variações em função do EAE (Skinner et al., 2009b). Linnenbrink e Pintrich (2002) reforçam esta ideia ao considerarem que os mecanismos de autorregulação do indivíduo medeiam também a relação entre o indivíduo e o contexto em que se insere; daqui deduzindo-se que o envolvimento condiciona igualmente a motivação. A relação entre motivação e envolvimento é portanto dinâmica e complexa.

No estudo da interação dinâmica entre motivação e envolvimento será de considerar ainda as relações entre as autopercepções dos alunos (autonomia, atribuição causal, autoeficácia, expectativas, vínculos, competência percebida, etc.) e aspetos contextuais (relações de apoio estabelecidas com pais, professores, pares, escola, etc.), com a finalidade de compreender de que forma essas relações influenciam a relação entre motivação e envolvimento (Skinner et al., 2009b).

Janosz (2012) refere que a investigação havida sobre a relação entre envolvimento e motivação é consensual no reconhecimento de que a motivação precede e condiciona em termos de intensidade e de qualidade o envolvimento. As razões para este condicionamento baseiam-se na própria definição da motivação (conjunto de afetos,

atitudes, competências, controlo, orientação para objetivos, valores, expectativas, etc.) e nas funções que exerce na mobilização do indivíduo para e durante a ação (neste caso, envolvimento). Dada esta relação, a elaboração de propostas de intervenção no contexto escolar deverá considerar que, não só o envolvimento influencia o desempenho e os resultados académicos, mas também que a motivação exerce influência sobre o envolvimento. A ideia central a retirar desta observação é a de que as organizações e instituições educativas deverão providenciar as práticas e meios necessários para a promoção tanto do envolvimento como da motivação, uma vez que estes são despoletados e alimentados também pelos contextos em que ocorrem (Janosz, 2012).

Considerando que as questões de investigação do presente trabalho delimitam a exploração das conceptualizações motivacionais do envolvimento, cabe sumarizar este ponto referindo que, no essencial, a motivação é percebida como a “energia” (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005; Skinner et al., 2009b) que alimenta e dirige a “ação” – envolvimento - do aluno na relação com a escola e com as suas aprendizagens. Por sua vez, o envolvimento, enquanto “ação”, mantém a motivação (Skinner et al., 2009b). Tratando-se de conceitos distintos mas em relação, sublinhe-se, contudo, que o envolvimento merecerá ser investigado em si mesmo, pela evidência de que um indivíduo pode estar motivado para realizar determinada tarefa e, no entanto, não se envolver na mesma. A motivação surge assim como condição necessária, mas não suficiente para o envolvimento (Appleton et al., 2006), sugerindo-se que a investigação concentre esforços na compreensão da relação entre os dois fenómenos, com vista a poder responder tanto a fenómenos de dissonância entre a motivação e o EAE, como a realidades que requeiram intervenção em algum destes domínios (Willms, 2003). Para que tal suceda, é sugerido que a investigação prossiga com a diferenciação teórica entre os dois construtos (Reschly & Christenson, 2012a).

2.2.3. Evolução do construto: da unidimensionalidade à multidimensionalidade

No percurso evolutivo do construto EAE, somam-se estudos que, em contramovimento à perspetiva unidimensional inicial, procuram estudar as relações entre mais do que uma das dimensões do envolvimento. Por outro lado, apesar da concordância denotada quanto à natureza multidimensional do envolvimento, a sua conceptualização e operacionalização revela-se teoricamente inconsistente. O presente ponto dá conta da

evolução do construto, e apresenta, para esse efeito, as diferentes perspetivas e abordagens que têm vindo a delinear-se em torno do EAE.

A investigação sobre a relação entre o envolvimento académico (entendido como o tempo investido nas tarefas) e o sucesso académico é extensa, sendo de salientar que muitas das conceptualizações atuais são delineadas em referência às tarefas e atividades académicas (Reschly & Christenson, 2012a). É notória a focalização inicial em aspetos como o “tempo investido na tarefa” ou “tempo de envolvimento”; pressupondo-se a ideia de que o envolvimento poderia ser avaliado em função do período de tempo de compromisso ativo do aluno face a uma determinada tarefa (Brophy, 1983; Natriello, 1984, cit. por Fredricks et al., 2011). Daqui resultou uma série de estudos que delimitaram o conceito de envolvimento aos comportamentos observáveis e manifestados pelos alunos face à aprendizagem e em contexto de sala de aula (Anderson, 1975; Berliner, 1990; Fisher et al., 1980, cit. por Finn & Zimmer, 2012). Skinner et al. (2008) afirmam, a este propósito, ser mais fácil para pais e professores identificar a dimensão comportamental do envolvimento, perdendo-se embora o rasto a indicadores de aspetos cognitivos e afetivos do envolvimento; quando é na dimensão emocional que é encontrado o “alimento” desse comportamento, e no envolvimento cognitivo os aspetos que conduzem a uma aprendizagem de excelência (Skinner et al., 2008). Possivelmente, terão sido congéneres as premissas que conduziram à incorporação de aspetos de natureza afetiva ou emocional (Finn, 1989), bem como de natureza cognitiva (Fredricks et al., 2004) na conceptualização do envolvimento.

Ainda que a investigação sobre o construto registe, quase desde o seu início, estudos sobre dimensões distintas do envolvimento, a literatura aponta para uma perspetiva inicial marcadamente unidimensional, isto é, centrada numa das dimensões do envolvimento (Fredricks et al., 2004; Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009).

Fredricks et al. (2004), na sua revisão de literatura, dão conta de um extenso conjunto de investigações que, situadas entre os anos 80 do século passado e a última década, enfocam dimensões isoladas do envolvimento. São identificados estudos que abordaram especificamente a dimensão cognitiva do envolvimento, centrando-se em aspetos como, investimento na aprendizagem, orientação e domínio das ideias, conhecimentos e habilidades (Newmann 1992; Newmann & Wehlage, 1993), uso de competências metacognitivas (Zimmerman, 1990), ou ainda, motivação intrínseca para a aprendizagem (Ames 1992; Brophy, 1987). A par destes estudos, encontram-se outros sobre a dimensão emocional do envolvimento, consubstanciada em termos como,

felicidade, ansiedade, aborrecimento, tristeza, e interesse (Finn 1989; Voelkl, 1995; 1997). Sobre a dimensão comportamental do envolvimento, observa-se a existência de estudos que procuraram avaliar a entrega e dedicação nas tarefas escolares, através de comportamentos observáveis (Birch & Ladd 1998; Finn & Voelkl, 1993; Green et al. 2008).

Em termos gerais, é possível detetar-se na literatura uma diversidade de estudos que (de forma isolada) aludem às diferenciadas dimensões do envolvimento. Apesar disso, a predominância recai nos trabalhos centrados na dimensão comportamental, sinalizando-se, desse modo, a ausência ou fraca presença das dimensões emocional e cognitiva nas definições iniciais de envolvimento (Fredricks et al., 2004; Jimerson, et al., 2003). Semelhante ocorrência poderá ter como justificação o facto de as investigações no domínio do envolvimento comportamental terem demonstrado associações mais evidentes com o sucesso académico, não se pronunciando a mesma força a respeito das restantes dimensões e respetivos instrumentos de medida (Yonezawa et al., 2009). Ainda assim, começam a ganhar visibilidade investigações que sugerem a existência de uma associação positiva entre as dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento e o sucesso académico (Blum & Libbey, 2004; Glanville e Wildhagen, 2007; Green et al. 2008; Klem & Connell, 2004; cit. por Yonezawa et al., 2009).

A inclusão de outras dimensões na investigação não significou que se ultrapassasse, pelo menos até determinada altura, uma perspectiva algo reducionista do construto. Fredricks et al. (2004) recordam a este propósito que o EAE foi considerado um conceito estático, registando-se na literatura trabalhos centrados especificamente numa das três dimensões (comportamental, cognitiva e emocional). De acordo com os autores, semelhante tomada de posição reveste-se de benefícios para o estudo do construto, em virtude de permitir uma análise concentrada e melhor compreensão sobre cada uma das dimensões do envolvimento, pela precisão que se lhe associa. Ainda, a investigação sobre cada uma das dimensões do envolvimento parece operacionalizar a possibilidade de analisar com maior rigor e carácter preditivo a influência de cada uma das dimensões sobre a aprendizagem e sucesso escolar. Com efeito, a combinação de diferentes dimensões num único instrumento de medida poderá implicar dificuldades na análise do contributo individual de cada componente para resultados académicos específicos (Glanville & Wildhagen, 2007).

Porém, refere-se igualmente que a opção por uma abordagem isolada das dimensões do envolvimento inviabiliza respostas, porque dicotomiza o comportamento, as

emoções e as cognições do aluno (Fredricks et al., 2004). A abordagem unidimensional do envolvimento resultou pois numa compreensão pouco satisfatória sobre a forma como os alunos se envolvem na escola e nas suas aprendizagens, amputando toda a potencialidade do construto (Yonezawa et al., 2009). A integração dinâmica das diferentes dimensões sob um único construto potencia, argumentam Fredricks et al. (2004), uma conceptualização mais profícua, comparativamente às que se atêm numa única dimensão; garante uma análise mais sólida dos antecedentes e consequentes do envolvimento; e possibilita maior poder preditivo. Como evitar porém que a multidimensionalidade do construto caia numa abrangência de tal ordem que acabe por esvaziar-se de demarcação e especificidade conceptual? Em resposta a esta questão, sugerem os autores que a combinação das diferentes dimensões seja simultaneamente acompanhada da compreensão e especificação do significado de cada uma delas (Fredricks et al., 2004). Apesar da construção de um construto com carácter inclusivo poder apresentar como contraponto a perda da especificidade dos conceitos que incorpora, será de considerar o ganho prático resultante da consolidação da miscelânea de abordagens sobre o envolvimento, a par do aumento do seu poder explanatório.

Tendo presentes as pesquisas mais recentes, Glanville e Wildhagen (2007) confirmam a importância e necessidade de se estudar o construto na sua multidimensionalidade. Os autores conduziram uma análise factorial confirmatória de estudos realizados sobre o envolvimento com dados do NELS:88 (National Educational Longitudinal Study, 1988), tendo averiguado a consistência dos instrumentos de medida utilizados. Verificaram que o modelo apresentado por Finn e Voelkl (1993) era o mais adequado, em virtude de ser o único a considerar a multidimensionalidade do EAE. O estudo demonstrou ainda que a multidimensionalidade do conceito é transversal a grupos raciais e étnicos (Glanville & Wildhagen, 2007).

Apesar de se denotar alguma concordância na literatura quanto ao potencial da multidimensionalidade do construto, o mesmo não se aplica a respeito da sua definição, observando-se igualmente variações substanciais na sua operacionalização e avaliação (Appleton, et al., 2008; Fredricks et al, 2004; Jimerson et al., 2003; Yonezawa & Joselowsky, 2009). Tem-se registado variância tanto quanto ao número como quanto ao tipo de dimensões implicadas, sendo possível encontrar distintos modelos de envolvimento que incluem duas, três ou quatro componentes (Appleton et. al, 2008; Fredricks et al., 2004).

As investigações que assentam num modelo de duas componentes, referem-se tendencialmente a subtipos de natureza comportamental (esforço, participação, conduta positiva) e emocional ou afetiva (sentimento de pertença, atitudes positivas em relação à aprendizagem, identificação, interesse) (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Willms, 2003, cit. por Appleton et al., 2008).

Estudos mais recentes optam por uma concepção tripartida do construto, a que é acrescentada a componente cognitiva, consubstanciada em aspetos como a autorregulação, objetivos para a aprendizagem e investimento na aprendizagem (Fredricks et al. 2004; Jimerson et al., 2003).

Surge ainda na literatura, a proposta da conceptualização do EAE numa tipologia quadripartida, acrescentando-se às dimensões descritas, a componente académica ou envolvimento escolar (Appleton et al., 2006, 2008), materializada no tempo de envolvimento académico (numa tarefa, por exemplo), ou tempo de aprendizagem académica (tempo investido pelo aluno na conclusão de uma determinada tarefa academicamente relevante). Na conceptualização quadripartida de Appleton et al. (2008), procura-se esclarecer (com a inclusão da componente académica) a simbiose entre os alunos e o contexto de aprendizagem, bem como os fatores que favorecem ou inibem essa relação. Ainda objetivo desta inclusão, é a análise da influência dos aspetos referentes à componente académica sobre a realização escolar dos alunos (Appleton et al., 2008). A inclusão desta dimensão não se encontra a salvo de críticas. Especificamente, o facto de incluir o contexto em que ocorre o envolvimento, subtraindo os aspetos desenvolvimentais afetos às restantes dimensões (Janosz, 2012), ou ainda, a sobreposição de subconstrutos (Lam, et al., 2012). A sobreposição de construtos é, acrescente-se, um dos aspetos mais notórios a contribuir para a falta de clarificação do EAE. A título de exemplo, Reschly e Christenson (2012a) verificam que aspetos como a relevância da escola percebida, classificada em Finn (2006) como componente da dimensão afetiva, é por alguns autores incorporado na dimensão cognitiva, e por outros, considerada componente da motivação. (Appleton et. al., 2006; Christenson et al., 2006, cit. por Reschly & Christenson, 2012a). No mesmo enquadramento, Fredricks et al. (2004) apontam também para o problemático uso do termo esforço, em virtude de se encontrar incluído simultaneamente nas definições de envolvimento cognitivo (e.g. realização dos trabalhos de casa) e de envolvimento comportamental (aprendizagem e orientação de conteúdos). Tais sobreposições poderão implicar redundância na conceptualização multidimensional do EAE (Lam et al., 2012).

O modelo apresentado por Finn e Zimmer (2012) é mais um exemplo da

conceptualização quadripartida do envolvimento. Neste modelo, são apresentadas como parte do construto: o envolvimento acadêmico (comportamentos diretamente relacionados com o processo de aprendizagem); o envolvimento social (cumprimento de regras relacionadas com a sala de aula e com a escola); o envolvimento cognitivo (estratégias cognitivas que permitem ir além dos básicos requeridos); e o envolvimento afetivo (sentimentos de pertença e de valorização da escola). Esta tipologia resulta, em parte, do modelo de participação-identificação inicialmente apresentado por Finn (1989), segundo o qual, as dimensões acadêmica, social e cognitiva são compreendidas como aspetos da dimensão comportamental do envolvimento. Trata-se de uma perspectiva mais limitada do envolvimento, em virtude de se focar nos comportamentos (observáveis e não observáveis), embora nela se incluam aspetos relativos à dimensão afetiva (Eccles & Wang, 2012).

A perspectiva quadridimensional do EAE regista ainda contributos mais recentes que adicionam a dimensão agenciativa às componentes cognitiva, afetiva e comportamental (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). Esta nova dimensão incorpora aspetos relativos à contribuição proativa, intencional e construtiva do aluno para o seu processo de aprendizagem e de envolvimento, ancorando-se no pressuposto de que o aluno não é um mero recetáculo no processo de aprendizagem (Reeve, 2012).

Os exemplos de modelos precedentemente mencionados dão conta não só do exponencial crescimento da investigação sobre o envolvimento, como também da inconsistência teórica que se lhe associa. A investigação sobre o envolvimento tem-se feito acompanhar ainda pela proliferação de diferentes instrumentos de medida, observando-se, na globalidade, a sobreposição de subconstrutos, a existência variada de fontes de dados (alunos, professores, observadores), bem como de metodologias e de escalas de medida (Fredricks, 2011; Lam et al., 2012).

Pelo exposto, consta da evolução histórica do construto, o afastamento de perspectivas unidimensionais do EAE em direção a uma conceptualização de cariz multidimensional. Apesar da abordagem mais holística do construto (Lam & Jimerson, 2008) se traduzir num passo de enorme mérito nesta área de investigação, longo se vislumbra o caminho que há ainda a fazer. Torna-se necessário apresentar constância, evidências e clarificações da sua potencialidade (Blumenfeld, 2006, cit. por Appleton et al., 2008), pois só assim se poderá consubstanciar, como esperada, a promoção das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos (Yonezawa et al., 2009).

Definindo-se o EAE como um metaconstruto (Fredricks et al., 2004) que congrega uma variedade de construtos que a ele associam (interesses, valores, metas motivacionais, aprendizagem autorregulada), alguns autores sugerem que o termo seja reservado apenas para fenómenos em que as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva se encontrem simultaneamente presentes (Guthrie & Anderson, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000, cit. por Fredricks et al., 2004). Por outro lado, a evolução do estudo sobre o EAE passa por explorar o potencial da sua conceptualização, providenciando a avaliação da interação entre os construtos subsumidos e sua influência nos diferentes resultados que se lhe associam (Appleton et al., 2008). Semelhante esforço exige a garantia de que os subconstrutos não se sobreponham, propondo-se a definição clara e independente de cada uma das dimensões do envolvimento (Lam & Jimerson, 2008).

Em consonância com a literatura revista, o EAE assume na presente dissertação uma tipologia quadridimensional, composta pelas dimensões afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Veiga, 2013). No ponto seguinte deste estudo, é descrita a conceptualização de cada uma das dimensões mencionadas.

2.2.3.1. Dimensões do envolvimento

Partindo do enquadramento teórico do EAE como um construto multidimensional que integra as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, as quais operam de forma interdependente e em conjunto (Appleton et al., 2008; Jimerson et al., 2003; Veiga, 2011a, 2011b, 2012), cumpre, neste ponto, descrever as dimensões mencionadas, dando conta da sua variação semântica, bem como da sua delimitação conceptual. Destaca-se a dimensão agenciativa do envolvimento, por nela se consubstanciar o novo e mais recente contributo para a dinâmica evolutiva do EAE, numa perspetiva quadridimensional. Posteriormente, apresentam-se estudos empíricos sobre estas dimensões, por forma a identificar o que tem vindo a ser alcançado nesta área da investigação. Apesar das dimensões serem apresentadas separadamente, importa referir que grande parte das definições apresentadas remetem para estudos que combinaram diferentes componentes do envolvimento. A escolha deste ordenamento de ideias prende-se unicamente com questões de carácter metodológico.

2.2.3.1.1.Dimensão comportamental

Grande parte dos estudos sobre o envolvimento, particularmente no início desta área de investigação, centraram-se, como já mencionado, nos aspetos comportamentais. Um dos contributos mais marcantes e influentes nesta área terá sido o modelo bidimensional (Participação-Identificação) (Finn, 1989,1993).

Numa abordagem precursora do construto, Finn (1989,1993) estabelece uma associação entre realização académica, abandono escolar e envolvimento, propondo um modelo conceptual em que participação e identificação surgem como as pedras basilares da teorização sobre o envolvimento. Dentro deste enquadramento teórico, a participação surge caracterizada como o envolvimento nas atividades escolares, nela identificando-se comportamentos como a assiduidade, a pontualidade e outros aspetos comportamentais manifestados no processo de aprendizagem (dentro e fora do espaço escolar). Neste modelo teórico, identificação e participação alimentam-se e influenciam-se reciprocamente (Fredricks et al., 2004), uma vez que a participação potencia o sucesso académico, e este, por sua vez, reflete-se nos sentimentos de identificação com a escola, daqui decorrendo a participação continuada na aprendizagem. Ainda sob esta perspetiva, a probabilidade dos alunos se manterem envolvidos no seu processo de aprendizagem e com a escola, dependerá da valorização dos resultados escolares, bem como do sentimento de pertença e de identificação com os valores da escola. O decréscimo ou ausência de participação e de identificação (que poderá inclusivamente culminar na desistência e abandono escolares), é identificado como manifestação de desafeto. O trabalho de Finn (1989) acentua, deste modo, a natureza maleável do envolvimento, deslocando-o da noção de traço individual para os contextos que também o moldam.

Holland e Andre (1987, cit. por Fullarton, 2002) sublinham a importância da participação, ao referir que a ela se associa um conjunto considerável de resultados positivos, incluindo a autoestima, perceção de controlo sobre a própria vida, e elevadas aspirações académicas. A participação, acrescentam, promove a aquisição de uma série de competências, como a capacidade de organização ou gestão do tempo; o desenvolvimento de atitudes específicas, como a disciplina e a motivação; e a possibilidade de reconhecimento social, o que influencia o desenvolvimento de características pessoais (Holland & Andre, 1987, cit. por Fullarton, 2002).

A definição de envolvimento comportamental como participação do aluno nas atividades escolares acadêmicas e não acadêmicas (Finn, 1993) contribuiu para outros aspectos da conceptualização do envolvimento, tendo sido propostos quatro níveis qualitativos de participação (Finn, 1989). Num primeiro nível, os alunos limitam-se a aquiescer a regras básicas, como prestar atenção e responder às solicitações dos professores. O segundo nível compreende comportamentos de iniciativa por parte do aluno, como colocar questões, procurar ajuda, e iniciar diálogo com o professor. Finn (1989) imprimiu particular importância a este nível, referindo que o comportamento de procurar ajuda é revelador de maturidade, uma vez que implica o recurso a estratégias que permitem ao aluno lidar com tarefas difíceis. O terceiro nível inclui a participação em atividades extracurriculares e dedicação do tempo livre à realização de trabalho académico. Por último, encontram-se no quarto nível os alunos que participam na gestão da escola, assumem um papel ativo no processo de tomada de decisões, e participam no sistema disciplinar da escola. Esta tipologia fez-se acompanhar em estudos posteriores da diferenciação entre diversos tipos de comportamentos, como a participação cooperativa, a adesão às normas escolares, a participação autónoma ou os comportamentos académicos autodirigidos (Birch & Ladd, 1999; Buhs & Ladd, 2001, cit. por Fredricks et al., 2004). Fredricks et al. (2004) sublinham a importância desta distinção, referindo que a ausência da mesma poderá dar origem a instrumentos de medida que, ao congregarem indicadores como persistência, conduta e participação, impossibilitam a diferenciação de alunos que, por exemplo, são persistentes, mas apresentam uma conduta inadequada.

Em termos gerais, verifica-se que foram muitos os investigadores a adotar o modelo bidimensional de Finn (1989) nas suas definições da dimensão comportamental (Fredricks et al., 2004), centrando-se esta tendencialmente em aspectos como: cumprimento de normas escolares e de funcionamento da sala de aula (Finn, 1993; Finn, et al., 1995; Finn & Rock, 1997); envolvimento observável na aprendizagem e nas atividades escolares (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993); e envolvimento nas atividades escolares extracurriculares (Finn, 1993). Outros investigadores reforçaram a ideia de participação como “compromisso”, pese embora o uso diferenciado do conceito pelos diversos investigadores (Fredricks et al., 2003, 2004).

Numa perspetiva geral, a dimensão comportamental é tendencialmente definida de três formas (Fredricks et al., 2004). A primeira engloba a conduta positiva, como o cumprimento das normas (e.g. assiduidade, pontualidade, interação adequada com os professores e pares); e ausência de comportamentos disruptivos e antissociais (e.g. recusa

em participar nas atividades de aprendizagem, perturbação do trabalho dos colegas) (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Finn, 1993; Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997, cit. por Fredricks et al., 2004; Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005; Skinner & Zimmer, 2012). A segunda aceção compreende o envolvimento nas tarefas académicas e na aprendizagem, consubstanciando-se em indicadores como: persistência, esforço, intensidade, concentração, atenção, participação ativa no contexto da sala de aula, determinação, e perseverança face a dificuldades e obstáculos (Appleton et al., 2008; Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993, cit. por Lam et al., 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Numa terceira vertente, o envolvimento comportamental é definido como a participação nas atividades extracurriculares (Archambault et al., 2009a; Finn, 1993; Finn et al., 1995, cit. por Lam, et al., 2012). Veiga (2010) refere, todavia, que a inclusão de atividades extracurriculares na avaliação da dimensão comportamental pode conduzir a juízos parciais, com prejuízo para os alunos cujas escolas não apresentam essa oferta.

Fredricks et al. (2004) sublinham a necessidade de acautelar a avaliação da dimensão comportamental, particularmente no que respeita ao uso de técnicas observacionais, uma vez que estas poderão gerar equívocos sobre a qualidade do esforço, da participação, ou do pensamento. Em reforço a esta sugestão, os autores referem o estudo de Peterson et al. (1984), o qual revelou, por meio de entrevistas subsequentes, que os alunos aparentemente envolvidos nas tarefas não estavam na verdade a refletir sobre as mesmas. Pelo contrário, os alunos que mostraram distração, tentavam na verdade relacionar novas ideias com as aprendizagens adquiridas, ou seja, encontravam-se cognitivamente envolvidos (Fredricks et al., 2004). Esta observação vai ao encontro de algumas críticas feitas à atenção prestada aos comportamentos observáveis, visto não permitirem aceder aos processos cognitivos e motivacionais (não observáveis) que lhes subjazem (McMahon & Portelli, 2004).

No presente estudo, a dimensão comportamental do EAE refere-se à conduta positiva, como o cumprimento de normas escolares e de funcionamento da sala de aula (Finn, 1993; Finn, et al., 1995; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004; Russell et al., 2005; Skinner & Zimmer, 2012; Veiga, 2013), e ao envolvimento observável na aprendizagem e nas atividades escolares (Birch & Ladd, 1997; Fredricks et al., 2004; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Zimmer, 2012; Veiga, 2013).

2.2.3.1.2. Dimensão afetiva

A dimensão afetiva – também denominada de psicológica (Appleton et al., 2008; Ganville & Wildhagen, 2007; Harris, 2008; Marks, 2000, cit. por Veiga et al. 2012a), é definida por Furlong et al. (2003, p.103) como o envolvimento ou resposta emocional à escola que inclui “sentimentos de afeto, prazer, gosto, vínculo, e adesão”. Outros autores relacionam-na com sentimentos de aborrecimento, tristeza e ansiedade (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Aspetos afetivos não se delimitam a sentimentos, envolvendo também atitudes e percepções face à aprendizagem e à escola (Archambault et al., 2009a).

A literatura regista a utilização de outros aspetos para a descrição desta componente, como o sentido de pertença (Furlong et al., 2003; Lam, 2008) e de identificação (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Quanto ao sentimento de identificação, Finn (1989) refere-o como o resultado: da internalização do sentido de pertença à escola, do relacionamento positivo com os pares e demais agentes educativos; bem como da valorização do sucesso escolar, de acordo com as metas de maior relevância para o aluno. O sentimento de identificação com a escola é despoletado em função do sentimento de inclusão e de aceitação, representando o agrado que o aluno sente pelos laços de vinculação criados com a escola (Voelkl, 1997).

Congregando sentimentos, atitudes e percepções em torno da escola, a dimensão afetiva do envolvimento é materializada em aspetos relacionados com o gosto pela escola, sentido de pertença, interesse e entusiasmo geral pela aprendizagem (Archambault et al., 2009a). Fullarton (2002) afirma que o envolvimento pode ser considerado como envolvimento na aprendizagem e como envolvimento na comunidade escolar. Considerando o envolvimento afetivo, os sentimentos que os alunos têm pelos professores, colegas de turma e demais agentes educativos influenciam as atitudes face à aprendizagem e à escola. A dimensão afetiva acolhe também interesses e valores que, influenciados pelas relações com as redes sociais dos alunos, condicionam a aprendizagem e a sua relação com a escola (Fullarton, 2002). Por essa razão, Zyngier (2008) sublinha a importância dos contextos do envolvimento enquanto entorno de capacitação para o desenvolvimento do sentido de pertença e de identificação.

Também Finn e Zimmer (2012), ao referirem-se à dimensão afetiva, designam-na como o nível de resposta emocional caracterizada por sentimentos de envolvimento na escola, vista como um espaço com objetivos que vale a pena perseguir. Acrescentam,

ainda, que o envolvimento afectivo consiste no incentivo de que os alunos necessitam para manifestar comportamentos de participação e empenho nas atividades escolares. Segundo estes investigadores, os alunos afetivamente envolvidos sentem-se incluídos na comunidade escolar, assumindo que a escola ocupa uma parte significativa da sua vida (sentimento de pertença), e reconhecem que a escola providencia as ferramentas necessárias à vida fora da escola (valorização) (Finn & Zimmer, 2012). O envolvimento afetivo parece pois ocupar um papel de suma importância na conceptualização do EAE, em virtude de impulsionar a motivação e os comportamentos de participação (Appleton, 2008; Finn, 1989; Voelkl, 1997).

Os estudos sobre a dimensão afetiva apontam também para a importância da qualidade das relações estabelecidas, quer com os professores quer com os pares, principalmente para os alunos socialmente desfavorecidos (Finn & Rock, 1997). O envolvimento pode assim ser contextualizado numa dinâmica relacional, em virtude das relações interpessoais serem ativadoras e organizadoras, numa perspetiva desenvolvimentista, dos estados e capacidades cognitivas, emocionais, comportamentais, motivacionais e académicas dos alunos. Alguns autores defendem, por isso, que uma melhor compreensão do construto exige simultaneamente a compreensão das relações interpessoais estabelecidas no contexto de aprendizagem, bem como dos aspetos afetivos que despoletam (Li, Lerner, & Lerner, 2010; Pianta et al., 2012).

Osterman (2000) acrescenta que a identificação com a escola implica um sentimento de pertença à comunidade escolar. Willms (2002) corrobora esta perspetiva, ao referir que a identificação com a escola é um construto multidimensional, por incorporar componentes afetivas e cognitivas. Especificando, numa dimensão afetiva, os alunos sentem-se aceites, incluídos e em conexão com os pares, professores e com a escola. Numa dimensão cognitiva, os alunos autorregulam e possuem habilidades para manter relações interpessoais positivas.

Outros autores incluem na avaliação da dimensão afetiva indicadores como a perceção de segurança e de rigor académico, apoio e carinho, competências sociais e emocionais para lidar com dificuldades (Osher, Kendziora & Chinen, 2008, cit. por Willms, 2000), sentido de pertença à comunidade escolar em geral, e conexão com os pares (Goodenow, 1993, cit. por Willms, 2000).

Nesta investigação, a dimensão afetiva do EAE refere-se aos sentimentos que os alunos nutrem em relação à escola (Archambault et al., 2009a; Finn, 1989; Furlong et al., 2003; Veiga, 2011a, 2013; Voelkl, 1997) e à aprendizagem (Archambault et al., 2009a;

Skinner & Belmont, 1993; Veiga, 2011a; 2013); consubstanciando-se em aspetos como o sentimento de pertença e de identificação com a escola, relações positivas com os pares e percepção de reconhecimento social no contexto escolar.

2.2.3.1.3. Dimensão cognitiva

Segundo Fredricks et al. (2004), o envolvimento cognitivo incorpora aspetos como a motivação, o esforço e o recurso a estratégias de autorregulação da aprendizagem. De acordo com os autores, a investigação sobre este construto tem-se dividido em: (1) definições que enfocam o investimento psicológico na aprendizagem, manifestado no desejo de ir além das metas estipuladas e na preferência pelo desafio (Connell & Wellborn, 1991; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989, cit. por Fredricks et al., 2004); (2) definições que sublinham a qualidade do investimento psicológico na aprendizagem (Fredricks et al., 2004).

Para Skinner e Pitzer (2012), a dimensão cognitiva compreende atenção, concentração, esforço, absorção, participação ativa e o desejo de ir além dos básicos requeridos. Numa perspetiva similar encontram-se Archambault et al. (2009a). Os autores referem que a dimensão cognitiva implica o envolvimento psicológico na aprendizagem, materializado em percepções de competência e no desejo de envolvimento em aprendizagens que exigem esforço e orientação para objetivos, e o uso de estratégias de autorregulação, tais como a memorização, o planeamento de tarefas e a monitorização.

Blumenfeld et al. (2005) defendem que o subconstruto incorpora a ideia de investimento, traduzida na reflexão e na disposição para exercer o esforço necessário com vista à compreensão de ideias complexas, bem como a habilidade para gerir dificuldades.

Enquanto investimento psicológico na aprendizagem, a dimensão cognitiva incorpora aspetos como o recurso a estratégias de autorregulação, nas quais se incluem: estratégias metacognitivas para o planeamento das aprendizagens; monitorização e autoavaliação das tarefas realizadas (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004); estratégias de aprendizagem mobilizadas no sentido de recuperar, organizar e compreender os conteúdos (Corno & Madinach, 1983; Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004); e manutenção do envolvimento cognitivo, através da gestão e controlo do esforço empreendido nas tarefas de aprendizagem (Corno, 1993; Pintrich & De Groot, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004). Neste contexto,

Newmann et. al. (1992) definem também esta dimensão como o investimento psicológico do aluno, compreendendo o esforço empreendido no processo de aprendizagem (compreensão e orientação das aprendizagens, das competências e também das habilidades). Para além dos comportamentos observáveis implícitos nesta definição, sublinham a presença de processos cognitivos, bem como de estratégias de aprendizagem (não observáveis).

Finn e Zimmer (2012) partilham de uma perspetiva congénere, ao definirem esta dimensão como a quantidade de energia reflexiva investida e necessária à compreensão de ideias complexas, por forma a ir mais além dos básicos requeridos. Esta energia reflexiva é materializada em aspetos como: colocação de questões e solicitação de esclarecimento de conceitos; revisão das matérias aprendidas; persistência face a tarefas difíceis; pesquisa além dos conteúdos ensinados; e recurso a estratégias cognitivas, como a autorregulação na orientação das aprendizagens. De acordo com estes investigadores, alunos com elevados níveis de envolvimento cognitivo facilitam a aprendizagem de matérias mais complexas.

A respeito da quantidade e qualidade (Walker, Greene, & Mansell, 2006, cit. por Veiga, 2011a) das estratégias cognitivas, refere-se que os alunos podem empregar estratégias de processamento cognitivo superficiais ou profundas (Lam, et al. 2012). As estratégias profundas, ou *envolvimento substantivo* (Nystrand & Gamoran, 1991, cit. por Fredricks et al., 2004), referem-se à elaboração cognitiva de conteúdos a apreender, regulação da atenção, persistência, relacionamento de nova informação com a previamente adquirida, monitorização ativa da compreensão; enquanto que as estratégias superficiais, ou *envolvimento procedimental* (Nystrand & Gamoran, 1991, cit. por Fredricks et al., 2004) envolvem, por exemplo, hábitos de memorização e processos de ensaio básicos que minimizam o esforço necessário e que maximizam a retenção de informação a curto prazo. Assim, alunos com estratégias cognitivas superficiais envolvem-se superficialmente nas matérias novas. Alunos cujas estratégias de processamento cognitivo são mais profundas, tendem a apresentar uma melhor compreensão, bem como uma melhor retenção de conteúdos. Para os alunos que recorrem a estratégias profundas de processamento, as aprendizagens tendem a ser significativas (Blumenfeld & Meece, 1988, cit. por Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012).

A literatura sobre o envolvimento cognitivo apresenta algumas similitudes com os estudos realizados sobre a motivação para a aprendizagem, metas de aprendizagem e motivação intrínseca, sendo possível encontrar na vasta área de investigação sobre a

motivação, indicadores de investimento psicológico (Fredricks et al., 2004). As teorias sobre as orientações para os objetivos de realização, possibilitam, por exemplo, a avaliação do investimento psicológico. Estas teorias focalizam-se nas razões que conduzem os alunos a perseguir determinados objetivos, assim como nas formas que utilizam para os alcançar. Os alunos orientados para a aprendizagem, estão comprometidos com a compreensão das matérias, mais do que com a obtenção de boas notas ou com o reconhecimento dos outros. Por sua vez, os alunos orientados para objetivos de performance, preocupam-se com parecer competentes aos olhos dos outros e com a orientação do seu desempenho em função da avaliação (Ames & Archer, 1988; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996, cit. por Fredricks et al., 2004).

Fredricks et al. (2004) alertam para a dificuldade de avaliar esta componente do envolvimento. Uma vez que a cognição é da ordem do não observável, tem de ser inferida a partir de comportamentos observáveis ou a partir do autorrelato. Porém, a observação de comportamentos poderá conduzir a juízos inadequados, dada a dificuldade de discernir pela observação, se os alunos investem na aprendizagem com o objetivo de rápida e facilmente terminarem as tarefas, ou se estão, na verdade, a utilizar estratégias cognitivas profundas. Acresce, ainda, que o recurso a estratégias profundas encontra-se dependente das matérias e atividades proporcionadas em contexto de sala de aula. Neste sentido, dificilmente se conseguirá aceder ao recurso a estratégias profundas de processamento cognitivo se o que for pedido aos alunos assentar no recurso a estratégias de memorização (Fredricks et al., 2004).

No presente trabalho, a dimensão cognitiva do envolvimento refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam na realização das tarefas escolares (Walker, Greene, & Mansell, 2006, cit. por Veiga, 2011a). Inclui o investimento na aprendizagem, consubstanciado em estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorregulação, bem como o desejo de ir para além dos conhecimentos requeridos (Finn & Zimmer, 2012; Lam et al., 2012; Pintrich & De Groot, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004; Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2013; Zimmerman, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004).

2.2.3.1.4. Dimensão agenciativa

Registando-se consenso quanto à tridimensionalidade do EAE (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Lam et al., 2012;

Veiga et al., 2012b), verificam-se contributos recentes que vão no sentido de acrescentar o envolvimento agenciativo como quarta componente do construto, resultando este passo da constatação da incompletude da conceptualização tripartida do EAE (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). Mais recentemente, Veiga (2013) apresenta uma nova escala do EAE denominada “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadri-dimensional (EAE-4D)”. Segundo o investigador, a escala incorpora componentes afetivas, comportamentais, cognitivas e agenciativas, apresentando boas qualidades psicométricas (Veiga, 2013).

Em termos gerais, o envolvimento agenciativo (*agentic engagement*) refere-se às contribuições construtivas dos alunos no decorrer da instrução que recebem (Reeve & Tseng, 2011). Esta nova componente do envolvimento assume raízes nas teorias da motivação de Bandura (1997, cit. por Reeve, 2013) e de Ryan e Deci (2000, cit. por Reeve, 2013). Com vista à compreensão das características e funções implícitas da componente agenciativa do envolvimento, procede-se, num primeiro momento, à breve contextualização do conceito de agência pessoal de Albert Bandura (1989, 2001).

O enfoque cognitivista da aprendizagem (Bandura, 1989) pressupõe que o ser humano participa ativa e intencionalmente no processo da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. A agência pessoal envolve aspetos como a intencionalidade da ação, perspetiva temporal de futuro e autorregulação, e é identificada o traço essencial e caracterizador da natureza humana que permite que o indivíduo assuma o comando da sua qualidade de vida. O sujeito, enquanto ser social que é, assume uma dupla posição: ele é produto dos sistemas sociais e simultaneamente seu produtor (Bandura, 2001).

A condição de agente implica a realização intencional de algo mediante a ação. As intenções e ações colocam-se como aspetos diferentes de uma relação funcional separada pelo tempo (Bandura, 2001). Dito de outro modo, a intenção reporta-se à representação futura da ação desejada, independentemente dos efeitos benéficos ou perniciosos dela resultantes, e implica um compromisso proativo do sujeito para a ocorrência da ação cognitiva representada. Importa acrescentar que a intencionalidade é sustentada por motivações de ordem pessoal (expectativas em relação aos resultados da ação projetada, propósitos, valores, significado pessoal), e que a probabilidade da ação ocorrer efetivamente no futuro depende, não só dos contextos em que é ativada, como também da gestão e orientação dos comportamentos mais imediatos e necessários à concretização da ação intencionada. A agência pessoal envolve pois mecanismos como a autorregulação, autoorientação da motivação e dos afetos, adaptação regular a novas informações e

conhecimentos, bem como aspetos relativos ao governo da ação. Estes mecanismos permitem o ajustamento e adopção de comportamentos consistentes com as expectativas do indivíduo (Bandura, 1986, 1991, cit. por Bandura, 2001) e sugerem o exercício de competências metacognitivas, através das quais o sujeito reflete sobre si próprio; avalia a adequabilidade entre as suas intenções e os resultados esperados das suas ações; avalia as suas capacidades de auto orientação e autoavaliação; e analisa os efeitos das ações e crenças dos outros sobre si próprio. Ao conceito de agência pessoal associa-se, ainda, a noção de envolvimento de outros agentes participativos que, sob intenções e objetivos comuns, se congregam numa atividade colaborativa (Bandura, 2001).

Daqui se depreende que a agência pessoal implica não apenas a atividade intencional e deliberada de escolha entre opções e planos de ação, como também a escolha dos meios apropriados para motivar e regular a sua prossecução. O sujeito assume assim, simultaneamente, o papel de arquiteto, motivador e regulador das suas ações (Bandura, 2001).

Do exposto, sublinha-se a superação da dicotomia entre liberdade e determinismo (Bandura, 2001). Neste enquadramento, a liberdade não se reduz à sua aceção negativa (ausência de coação externa), referindo-se antes à influência que o indivíduo exerce sobre si próprio. Por conseguinte, cabe também ao indivíduo, a par das condicionantes ambientais, a escolha dos meios de determinação da sua agência pessoal, que por sua vez possibilita a adaptação dos contextos aos seus interesses, valores e objetivos. A agência pessoal é reveladora da capacidade de transcendência do indivíduo, tanto em relação a si próprio como em relação ao ambiente em que se encontra inserido (Bandura, 2001).

Reeve (2012, 2013) considera que o envolvimento comportamental, o envolvimento cognitivo e envolvimento afetivo permitem avaliar e compreender o nível de reação dos alunos às atividades escolares providenciadas pelos professores, mas não o papel desempenhado pela agência pessoal do aluno. A dimensão agenciativa indicia, por sua vez, a contribuição unilateral do aluno para o processo de aprendizagem. Num recente artigo (Reeve & Tseng, 2011) afirma-se, a título de exemplo, que um professor pode apresentar como proposta de trabalho um problema matemático, e confrontados com a proposta, os alunos poderão reagir de diversos modos: prestar ou não atenção; sentir prazer ou ansiedade em relação à tarefa; recorrer a estratégias de aprendizagem mais superficiais ou mais sofisticadas. Dos comportamentos observados, depreender-se-á o maior ou menor envolvimento dos alunos. Porém, se se questionar sobre o papel do aluno neste modelo linear, conclui-se que o envolvimento ativo do aluno no processo da sua aprendizagem é

subestimado. Torna-se pois necessário equacionar na tarefa de conceptualização do EAE a natureza, funções e influência da dimensão agenciativa (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013), tendo em conta que o aluno é detentor de agência pessoal (Bandura, 2001) e, portanto, não só produto, mas também produtor das suas aprendizagens.

O envolvimento agenciativo envolve: expressão de preferências, opiniões e pensamentos; apresentação de sugestões; contribuições ativas; comunicação de interesses e necessidades; solicitação de recursos e de oportunidades de aprendizagem; recomendação de metas ou objetivos a alcançar; comunicação do nível de interesse; solicitação de apoio no processo de aprendizagem; levantamento de questões (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Em suma, o envolvimento agenciativo refere-se à forma como o aluno procura enriquecer a sua aprendizagem (por oposição à atitude passiva com pode experienciá-la), contribuindo desse modo para o fluir da instrução que recebe (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Na mesma linha reflexiva de Bandura (2001), os alunos constituem-se como indivíduos autónomos e ativos, capazes não só de reagir a estímulos externos de aprendizagem, como também de agir proativamente sobre os mesmos, contribuindo desse modo para o enriquecimento das suas aprendizagens.

À semelhança das restantes dimensões, o envolvimento agenciativo é reflexo do caminho construído pelo aluno com vista ao progresso académico. A diferença entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental e a dimensão agenciativa reside no facto desta espelhar a contribuição proativa dos alunos.

O envolvimento implica uma dinâmica transacional (Sameroff, 2009, cit. por Reeve, 2013) e uma dinâmica dialética (Reeve, Deci, & Ryan, cit. por Reeve, 2013). A primeira refere-se aos resultados das interações entre professores (instrução) e alunos (envolvimento). Não é uma função do aluno, ou seja, não é indiciadora de envolvimento agenciativo. Por sua vez, a dinâmica dialética inclui nesses resultados a contribuição ativa do aluno através da apresentação de questões e tomada de iniciativa na comunicação, potenciando mudanças e transformações nos processos instrucionais. Estas mudanças iniciadas pelo aluno contribuem igualmente para alterações no seu envolvimento. O envolvimento agenciativo envolve, nessa medida, tanto a contribuição ativa do aluno no processo de aprendizagem como as transações dialéticas despoletadas por essa contribuição. Trata-se de uma dinâmica que, gerada pelo aluno, influencia e alimenta igualmente os seus processos motivacionais e, por acréscimo, o seu envolvimento (Reeve, 2013).

Contrariamente a um modelo linear, de acordo com o qual, os estímulos do contexto de aprendizagem despoletam estados de envolvimento, deles resultando níveis de aprendizagem proporcionais ao investimento feito, a introdução da dimensão agenciativa reflete a ideia fundamental de que os alunos não se limitam a reagir (com maior ou menor persistência, maior ou menor prazer, maior ou menor pensamento estratégico) às tarefas de aprendizagem. O que a dimensão agenciativa acrescenta à conceptualização e operacionalização do EAE, é a noção de que os alunos são agentes ativos que determinam a liberdade do seu agir e que, por isso, podem contribuir para o aumento da sua motivação (autonomia, autoeficácia) e para uma aprendizagem significativa (e.g. internalização, compreensão conceptual) (Reeve, 2013).

A somar à importância deste aspeto do envolvimento para a consubstanciação da multidimensionalidade do EAE, observa-se a existência de investigações que, embora não avaliem especificamente a dimensão em foco, confirmam a sua pertinência. Num estudo conduzido por Wylie e Hodgen (2012), concluiu-se que os alunos contribuem para a modelação das suas aprendizagens e das oportunidades de aprendizagem através do esforço que nelas empreendem e das respostas que obtêm dos outros (e.g. professores). Apesar deste estudo não operacionalizar a dimensão agenciativa do envolvimento, os resultados apresentados apontam para o papel ativo do aluno na construção de uma dinâmica dialética do envolvimento.

Reeve (2012) verificou também que apenas a dimensão agenciativa permitiu explicar algumas das variações na motivação, no desenvolvimento de competências e no desempenho académico (Reeve & Cheon, 2011; Reeve & Tseng; Reeve, Lee, Kim, & Ahn, 2011, cit. por Reeve, 2012; Reeve, 2013).

O reconhecimento de que os alunos podem de forma proativa, intencional e construtiva, contribuir para contexto de aprendizagem (pela apresentação de novos estímulos, personalização e enriquecimento das aulas, ou modificação e adaptação das mesmas no sentido de construção de oportunidades), possibilita a perceção de uma dinâmica diferente do EAE, reposicionando o olhar sobre o papel do aluno na construção do seu processo de envolvimento e de aprendizagem.

No presente estudo, o envolvimento agenciativo refere-se à conceptualização do aluno visto como agente da ação, materializando-se nos seguintes indicadores: iniciativas dos alunos; diálogos iniciados pelo aluno com o professor; questões levantadas e sugestões feitas ao professor; intervenções nas aulas (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

2.2.3.2. Dimensões do envolvimento: estudos empíricos

Definiu-se o EAE no presente trabalho como um construto multidimensional que integra dimensões afetivas, comportamentais, cognitivas e agenciativas, operando as mesmas de forma interdependente e em conjunto (Appleton et al., 2008; Jimerson et al., 2003; Reeve, 2013; Veiga, 2013). Em termos gerais, o envolvimento comportamental envolve a ideia de participação, cumprimento das normas, assiduidade e envolvimento nas atividades acadêmicas e extracurriculares. O envolvimento afetivo refere-se às emoções e sentimentos positivos ou negativos dos alunos face a professores, pares, ambiente e atividades escolares, manifestando-se no interesse, prazer, sentido de pertença e de ligação à escola. O envolvimento cognitivo associa-se à noção de investimento e esforço necessários para a aprendizagem e compreensão de ideias complexas, ao ir mais além do que é requerido, e ao uso de estratégias metacognitivas e de autorregulação (Fredricks et al. 2004). O envolvimento agenciativo, na qualidade de recente subconstruto adicionado à conceptualização multidimensional do EAE, associa-se à contribuição do aluno enquanto agente ativo na construção das suas aprendizagens bem como do seu envolvimento (Reeve, 2013; Veiga, 2013).

No presente ponto, procura-se dar sumariamente conta de alguns estudos que avaliaram a influência das diferentes dimensões do envolvimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como de estudos que procuraram estabelecer relações entre as diferentes componentes do construto.

Apesar da investigação confirmar a influência do envolvimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, são ainda poucas as evidências empíricas que confirmam o contributo específico de cada uma das dimensões do EAE (Fredricks et al., 2004; Janosz, 2012). O mesmo se verifica a respeito da interação ou efeitos cumulativos das dimensões mencionadas (Janosz, 2012).

Alguns estudos avaliaram a contribuição específica do envolvimento cognitivo substantivo, detetando uma associação positiva entre estratégias de compreensão profunda, e de síntese, e as notas obtidas nos testes de avaliação (Nystrand e Gamoran, 1991, cit. por Fredricks et al., 2004). Outros estudos reportam também associações positivas entre o uso de estratégias metacognitivas (regulação da atenção e esforço, relacionamento entre os novos conhecimentos e as aprendizagens adquiridas) e diversos indicadores da realização

académica (Boekarts et al., 2000; Zimmerman, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004). Verificam-se ainda estudos a concluir que os objetivos motivacionais dos alunos influenciam as estratégias de aprendizagem utilizadas, repercutindo-se estas positivamente sobre a realização académica (Meece & Holts, 1993, cit. por Fullarton, 2002).

A respeito da dimensão afetiva, registam-se, por um lado, associações entre a alienação, sentimentos de estranhamento ou isolamento social e a decisão de abandono escolar (Cairns & Cairns, 1994; Ekstrom et al., 1986; Wehlage & Rutter, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004). Por outro lado, a literatura aponta para um efeito positivo da ligação afetiva à escola na minimização do risco de abandono escolar (Fine, 1991; Mehan et al., 1996; Wehlage et al., 1989, cit. por Fredricks et al., 2004).

A investigação sobre a relação entre envolvimento afetivo e realização académica revela-se, por enquanto, reduzida (Fredricks et al., 2004). Sublinha-se a este respeito, que os estudos nesta área fazem-se frequentemente acompanhar de avaliações que combinam envolvimento afectivo e comportamental, o que inibe uma percepção clara sobre o contributo único do envolvimento afectivo para a realização académica (Fredricks et al., 2004). Apesar disso, verificou-se, num estudo conduzido por Voelkl (1997), uma relação significativa entre a identificação com a escola (valoração e sentimento de pertença à escola) com as notas obtidas nos testes, embora esses resultados não se reportem a alunos afroamericanos. Outros estudos, que congregam subconstrutos como o interesse e valoração, mostraram também associações positivas entre a dimensão afetiva e o desempenho académico (Pintrich & De Groot, 1990; Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992, cit. por Fredricks et al., 2004).

Quanto à dimensão comportamental, Finn et al., (1995, cit. por Fredricks et al., 2004) verificaram que os alunos com comportamentos disruptivos e desatentos obtinham notas mais baixas, comparativamente aos seus pares com comportamentos adequados. Numa investigação similar, de carácter longitudinal, Finn e Rock (1997) concluíram que percursos iniciais de comportamentos disruptivos apresentavam consequências a longo prazo no desempenho académico. Estudos algo congéneres apontam para associações positivas entre o envolvimento comportamental e resultados académicos (Connell et al., 1994; Connell & Wellborn, 1991; Marks, 2000; Skinner et al., 1990).

O envolvimento comportamental tem sido apontado como fator preditor do abandono escolar nos primeiros anos de escolaridade (Rumberger, 1987, cit. por Fredricks et al., 2004), sendo de sublinhar que os alunos em risco de abandono escolar apresentam mais comportamentos disruptivos e fraca assiduidade, exibindo também precocemente

sinais de insucesso escolar (Barrington & Hendricks, 1989; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989, cit. por Fredricks et al., 2004). Na mesma linha de resultados, verificam-se outros estudos a indicar que os alunos que menos realizam os trabalhos de casa, exibem menos esforço na escola, participam menos nas atividades e apresentam mais problemas disciplinares, são mais propensos a abandonar a escola (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004). Por outro lado, o envolvimento em atividades extracurriculares foi associado ao decréscimo da probabilidade de abandono escolar, assumindo-se um aspeto do envolvimento particularmente importante para aqueles que se encontram academicamente em risco (Ekstrom et. al., 1986; Mahoney & Cairns, 1997; McNeal, 1995, cit. por Fredricks et al., 2004).

Relativamente à relação entre as dimensões do envolvimento, Finn (1989) concluiu que a participação ativa na escola (dimensão comportamental) conduz ao aumento do sentimento de pertença e ao compromisso com a aprendizagem (dimensão afetiva). Verificou-se, também, a influência recíproca das duas dimensões, ou seja, o envolvimento comportamental influencia o envolvimento afetivo e este, por sua vez, influencia o envolvimento comportamental. Sublinha-se, a este respeito, a existência de outros estudos que vão no sentido de corroborar a associação entre participação e identificação com a escola e realização académica (Voelkl, 1997; Goodnow, 1992, cit. por Appleton et al., 2008). Fredricks et al (2004) indicam, também, que o envolvimento afetivo conduz ao envolvimento comportamental. A direção destas influências não está todavia bem estabelecida, segundo afirmam estes investigadores. Outros autores sugerem, ainda, que a direção da influência entre dimensões poderá depender da idade dos alunos, concluindo que, se o envolvimento afetivo conduz ao envolvimento comportamental, a mesma linearidade poderá não se verificar na direção oposta. Por exemplo, é concebível pensar que as crianças exibam inicialmente envolvimento comportamental antes de desenvolverem laços afetivos com a escola. Já os adolescentes, com experiência no processo de aprendizagem, necessitarão de experienciar sentimentos positivos em relação à escola para manterem ou desenvolverem aspetos relacionados com a dimensão comportamental (Li, et al., 2010).

Reschly e Christenson (2012b) propõem uma visão hierarquizada do envolvimento, defendendo que mudanças nas dimensões afetiva e cognitiva (aumento do sentimento de pertença, promoção de relações positivas entre pares e professores) são preditoras de mudanças na dimensão comportamental, manifestadas em aspetos como a assiduidade e o comportamento. Existe suporte empírico a corroborar esta posição (Lam et al., 2012;

Skinner et al., 2008; Wylie & Hodgen, 2012). A título de exemplo, Skinner et al. (2008), concluíram que o incremento de componentes relacionadas com o envolvimento afetivo (melhoria da relação professor-aluno), contribui significativamente para mudanças positivas no envolvimento comportamental, o mesmo não se verificando a respeito da influência do envolvimento comportamental sobre o afetivo, tendo os resultados revelado inconsistências.

No estudo internacional PISA conduzido por Willms (2003), verificou-se a distribuição diferenciada de alunos nos níveis de envolvimento emocional (sentimento de pertença à escola) e de envolvimento comportamental (participação nas atividades escolares). Observou-se, ainda, uma elevada percentagem de alunos desafetos da escola (nos itens avaliados), sendo que um em cada quatro estudantes dos países da OCDE foi identificado com baixo sentido de pertença, e um em cada cinco com baixa participação. Foram também avaliadas relações entre o envolvimento afetivo (sentimento de pertença à escola) e o envolvimento comportamental (participação, assiduidade), verificando-se uma associação muito fraca entre o sentimento de pertença e a participação. Relativamente a Portugal, o estudo concluiu que cerca de 20% dos alunos apresentam baixos níveis de envolvimento afetivo e de envolvimento comportamental.

Appleton et al. (2008) afirmam que a investigação aponta para uma relação de influência recíproca entre o envolvimento afetivo (sentimento de pertença à escola) e o envolvimento comportamental (motivação e comportamentos de participação). Os autores sugerem que essa relação impulsiona sinergeticamente os resultados escolares, pelo que a investigação deverá considerar a multidimensionalidade do EAE.

CAPÍTULO III

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA E VARIÁVEIS SOCIOFAMILIARES

Procede-se neste capítulo à apresentação e conceptualização das variáveis sociofamiliares consideradas no presente estudo, sistematizam-se os principais contributos da investigação nesta área e procura-se estabelecer a relação entre estas e o envolvimento dos alunos na escola. Verificou-se, em algumas situações, a ausência de estudos que tenham relacionado as variáveis em foco com o EAE. Assim, procurou-se sistematizar a informação passível de ser aplicada na interpretação dos resultados obtidos neste trabalho, cumprindo-se, dessa forma, o propósito de explorar possíveis relações entre o EAE e variáveis sociofamiliares específicas, e levantar hipóteses para a realização de projetos de investigação futuros.

O ajustamento e sucesso escolar dos alunos é influenciado por múltiplas pessoas, processos e instituições. Os pais, a família mais alargada, os pares, os amigos, os vizinhos, as escolas e outras instituições estão implicadas no desenvolvimento e modelação de atitudes e comportamentos condicionantes da realização pessoal e escolar dos jovens (Fredricks, 2011; Gutman & Eccles, 2007; Harris, 1995; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Kiesner & Kerr, 2004; Murray, 2009). Parafraseando Ortega y Gasset (1967), um indivíduo é ele e as suas circunstâncias, pelo que a compreensão do seu estar e ser não podem ser compreendidos à margem dos contextos em que se insere. A compreensão do EAE justifica, nessa medida, que se considerem fatores de ordem interna e externa. No âmbito do problema que delimita o presente estudo, cabe enfocar um dos contextos que influem no envolvimento: a família. A influência da família sobre a aprendizagem, bem como sobre desenvolvimento psicossocial (Bronfenbrenner, 1977, 1986) dos alunos está amplamente documentada (Reschly & Christenson, 2012b). A literatura é rica em estudos que revelam o impacto da família, especificamente dos pais, no envolvimento, motivação intrínseca, valorização e compromisso com a escola, entusiasmo, prazer e interesse nas atividades escolares (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2007; Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006). Muitos dos alunos que não estão envolvidos na sua vida escolar, que se sentem insatisfeitos com a escola e que apresentam comportamentos disruptivos, têm pais que são mais controladores

e famílias que são mais conflituosas (Corville-Smith et al., 1998, cit. por Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). Importa por isso compreender que efeitos têm os diferentes contextos familiares sobre os alunos.

Neste estudo, são especificamente considerados os fatores sociofamiliares seguintes: habilitações escolares, situação laboral, estilos de autoridade, apoio dos pais, coesão familiar, apoio da família, e direitos na família. O presente trabalho não se debruça especificamente sobre as interações entre estes fatores e os contextos mais alargados em que se inserem. Todavia, a influência de contextos e fenómenos mais alargados sobre as famílias é um pressuposto implicitamente considerado neste trabalho. Com efeito, as características e processos familiares, são, numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1977, 1986), também influenciados por uma multiplicidade de fatores externos que poderão condicionar, mesmo que indiretamente, o envolvimento dos alunos.

As interações entre os contextos familiares e o comportamento e a aprendizagem dos jovens tem constituído objeto de estudo nas áreas da Psicologia e da Sociologia. No âmbito da Psicologia, ainda que não se descurem variáveis socioeconómicas, a abordagem é geralmente de ordem psicopedagógica, procurando-se compreender a relação entre as práticas e estilos educativos parentais e o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos filhos. Já no âmbito da Sociologia, são, por norma, atendidos fatores referentes ao nível cultural e económico dos pais, estrutura familiar ou papéis sociais e identitários, procurando-se compreender de que forma essas variáveis são condicionantes do sucesso académico (Neves, 2005, Neves & Morais, 2005). O enquadramento teórico desta dissertação tem raízes nas duas áreas, com o objetivo de encontrar uma perspetiva mais holística, capaz de fornecer respostas mais consistentes.

3.1. Envolvimento e situação laboral dos pais

A compreensão dos efeitos da situação de emprego dos pais no desempenho escolar dos filhos pode ser equacionada à luz dos pressupostos de Coleman (1988). Não sendo este o espaço para detalhadamente abordar a sua teoria, será de considerar o contributo de alguns conceitos para a análise da dinâmica aqui focada. Assim, a relação entre o nível socioeconómico da família e o sucesso escolar dos alunos é mediada pelo capital material, humano e social que aquela possui. O capital material refere-se aos recursos materiais e financeiros, o humano ao conjunto de conhecimentos e competências,

e o social refere-se a aspetos da estrutura social e suas relações, que podem facilitar ou inibir a ação social. Compreender-se-á, nesta linha, que a situação de emprego dos pais é facilitadora da aquisição e mobilização de um conjunto de recursos fundamentais para as trajetórias desenvolvimentais dos seus filhos. Com efeito, o facto de os pais se encontrarem inseridos no mercado de trabalho, possibilita o contacto das famílias com um contexto social e cultural mais lato e em constante mudança, promovendo dessa forma estratégias mais eficazes de ajustamento à realidade social. Por outro lado, coneta-os também a uma cultura de trabalho que incentiva determinados valores, desencorajando outros (Crouter, 2006).

A qualidade das funções desempenhadas marca também o prestígio e reconhecimento social (Hoof et al., 2002; Liu et al., 2004; Oakes & Rossi, 2003, cit. por Conger & Donnellan, 2007), e exerce influência sobre o bem-estar dos pais, com consequências no desenvolvimento afetivo e comportamental dos seus filhos (Strazdins, Shipley, Clements, Obrien, & Broom, 2010).

Supõe-se assim, que a situação de emprego dos pais influa direta e indiretamente no desenvolvimento e sucesso escolar dos filhos, prevendo-se efeitos mais favoráveis quando ambos os pais se encontrem empregados. Todavia, alguns estudos descrevem que a combinação da atividade laboral de ambos os progenitores pode apresentar efeitos negativos (Torres, Monteiro, Silva, & Cabrita, 2000), refletindo-se indiretamente no aumento de problemas comportamentais e baixos níveis de competência verbal, em virtude de inibir o envolvimento dos pais na educação (Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006). Esta associação pode ser explicada, por outro lado, pela influência da natureza e características das funções laborais. Com efeito, as funções laborais desempenhadas concorrem para o sentimento de realização pessoal e profissional dos pais, o que por sua vez se repercute nas práticas parentais (Crouter, 2006).

As evidências empíricas a respeito dos efeitos da situação de emprego das mães são ambíguas, existindo estudos que apontam para efeitos negativos, como a redução do envolvimento das mães no cuidado e educação dos filhos e o aumento do stress parental (Baker et al., 2005, cit. por OCDE, 2007); enquanto que outros sugerem que essa situação não apresenta associação com a probabilidade de os adolescentes incorrerem em comportamentos de risco (Aughinbaugh & Gittleman, 2003, cit. por OCDE, 2007).

Considerando o lado oposto, os efeitos negativos provocados pelo desemprego dos pais são quase que intuitivamente antecipados por duas razões: (1) a situação de desemprego dos pais pode limitar os recursos necessários ao saudável desenvolvimento

dos seus filhos (educação, recursos materiais, bens de primeira necessidade, atividades cognitivamente enriquecedoras); (2) a situação de desemprego pode representar uma situação psicologicamente dolorosa para os pais, inibindo o cuidado e o carinho, a que se associa a desorganização das práticas parentais. A corroborar estas linhas, encontram-se bem documentados os efeitos deste fenómeno, apontando-se como efeitos do desemprego: condições economicamente adversas, aumento do risco de divórcio, desorganização social, abuso físico e negligência, e enfraquecimento da qualidade da relação entre pais e filhos (Conger et al., 1992; Kalil & Ziolo-Guest, 2008). A precariedade económica e a perda de reconhecimento social surgem como principais razões para a degradação do bem estar individual dos pais (Conger & Donnellan, 2007; McLoyd, 1989, cit. por Conger et al., 1992), assumindo efeitos indiretos nos contextos desenvolvimentais das crianças e dos adolescentes, através de uma série de processos familiares mediadores, nos quais se deixam incluir: a perceção de pressão financeira, *distress* emocional, conflito intraparental, e diminuição do envolvimento e qualidade das práticas parentais (Luster et al., 1989, cit. por Spera, 2005; Mistry, Benner, Tan, & Kim, 2009), a que frequentemente se associam estilos de autoridade não democráticos (Conger & Donnellan, 2007). Stevens e Schaller (2011) conduziram, neste contexto, um estudo longitudinal no qual se pretendeu avaliar a relação entre a perda de emprego dos pais e o sucesso académico dos alunos, concluindo-se que a perda de trabalho dos pais aumenta, em termos globais, a probabilidade de retenção escolar em cerca de 15%.

Uma das questões levantadas no domínio da relação entre o desemprego dos pais e o sucesso escolar dos seus filhos prende-se com diferenças de género (pai, mãe), sendo que alguns estudos corroboram essa hipótese. A título de exemplo, num estudo com adolescentes noruegueses, Rege, Telle, e Votruba (2008) observaram que a exposição do pai ao desemprego tem efeitos negativos no sucesso escolar dos alunos, o mesmo não se tendo verificado em relação à mãe. Os autores explicam os resultados obtidos com evidências já registadas que vão no sentido de que o *distress* psicológico experienciado por trabalhadores dispensados das suas funções laborais é mais severo nos homens do que nas mulheres, a que se associa o aumento de problemas comportamentais e dificuldades cognitivas dos filhos (Wightman, 2012). Uma possível explicação para as diferenças apontadas é a de que o tempo libertado pela ausência de ocupação laboral das mães (seguindo os estereótipos enraizados em valores diferenciais para homens e mulheres), potencia o envolvimento nos cuidados básicos e educação dos filhos. Por sua vez, a identidade social e cultural tradicionalmente assumida pelo pai poderá, face à situação de

desemprego, não só conduzir à inibição do tempo passado com os filhos (Brines, 1994, cit. por Kalil & Ziol-Guest, 2008), como também despoletar sintomatologia psicopatológica, com repercussões na qualidade das interações estabelecidas em contexto familiar (Kalil & Ziol-Guest, 2008).

Outros estudos, porém, apontam para a não diferença dos efeitos do desemprego em função do género dos pais (Conger et al., 1992). Face à inconsistência de resultados, autores sugerem que a questão sobre essas mesmas diferenças deverá ser reequacionada, considerando as mudanças introduzidas nas identidades sociais e culturais. Com efeito, na sociedade atual, a tendência é a de que os pais assumam as mesmas funções de cuidadores e educadores tradicionalmente assumidas pelas mães (Kalil & Ziol-Guest, 2008). Neste enquadramento, se a mãe, na condição de quem mais contribui para o orçamento familiar, assumir um papel não tradicional - contrariando a ideia de que o pai é o provisor do lar, é esperado que os efeitos do desemprego desta sejam similares aos resultantes da situação de desemprego do pai (Kalil & Ziol-Guest, 2008). Por sua vez, os efeitos do desemprego do pai estarão condicionados pela perceção de identidade de género e papel desempenhado no contexto familiar.

A relação entre a situação laboral dos pais e o envolvimento e sucesso escolar dos alunos é, portanto, complexa, propondo-se que na demanda da sua compreensão sejam igualmente equacionadas outras variáveis. Stevens e Schaller (2011), por exemplo, referem que os filhos com pais em situação de desemprego encontrar-se-ão numa situação de maior vulnerabilidade se àquela se associar o baixo nível de habilitações escolares dos pais. É ainda sugerido por outros autores que se considere o estilo de autoridade dos pais como um preditor mais forte do envolvimento e sucesso escolar dos filhos (Conger & Donnellan, 2007; Stevens & Schaller, 2011).

3.2. Envolvimento e coesão familiar

Em termos gerais, a coesão familiar refere-se aos laços de vinculação entre os membros da família, bem como à forma como comunicam e se apoiam mutuamente. Implica ainda a perceção da família como uma estrutura coesa e organizada (Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006). O divórcio ou separação consiste na quebra dos laços de vinculação amorosa num casal, representando assim um fenómeno de rutura na coesão familiar.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, a dissolução do casamento por divórcio é um fenómeno demográfico que, no contexto nacional, tem vindo a assumir relevância nas últimas quatro décadas. Este enquadramento temporal justifica-se pelo aumento acentuado do número de divórcios a partir de 1975, ano em que os indivíduos casados catolicamente obtiveram o direito ao divórcio civil. De acordo com a mesma fonte, em 2012 foram formalizados, em Portugal, 27722 divórcios; menos 1376 do que o número registado em 2011 (INE, 2013). Apesar desta ligeira diminuição, a tendência geral é de exponencial crescimento deste fenómeno, o que justifica, parcialmente, a indagação das suas consequências no EAE.

As posições tomadas face à presente temática dividem-se. A par de alguns teóricos que vêem no divórcio a consubstanciação da liberdade humana, outros expressam preocupação face às possíveis consequências deletérias nas trajetórias desenvolvimentais dos mais vulneráveis: os filhos (Cid & Stokes, 2013).

O divórcio tem sido descrito como um evento altamente stressante para as famílias, em virtude de implicar uma multiplicidade de mudanças e ajustamentos para todos os membros que a constituem. Tal como outras situações que implicam a alteração da estrutura e papéis familiares, o divórcio aumenta a probabilidade de ocorrerem reações adversas a vários níveis, com consequências diferenciadas para pais e filhos (Amato, 2000). No que respeita aos filhos, a literatura tem recolhido inúmeras evidências que apontam para problemas de ajustamento social, afetivo e escolar (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006; Amato, 1993, 2000, 2006; Beausang, Farrel & Walsh, 2012; Demo & Acock, 1996; Hartman, Magalhães, & Mandich, 2011; Hetherington, 2003; Jeynes, 2002; McLanahan & Sandefur, 1994; Pong & Ju 2000; Song et al., 2012).

Numa meta-análise de 92 estudos (Amato & Keith, 1991, cit. por Amato, 1993), concluiu-se que o divórcio associa-se a resultados negativos nas áreas da realização académica, conduta, ajustamento psicológico, autoestima e relações sociais. Analisando os efeitos a longo prazo deste fenómeno, Amato (1993) conclui numa outra meta-análise, desta vez de 33 estudos, que os adultos que experienciam a situação de divórcio dos pais, comparados com os filhos de famílias intactas, demonstram pior ajustamento psicológico, piores condições socioeconómicas e instabilidade matrimonial. Apesar das diferenças entre o grupo de filhos de pais separados e filhos de famílias intactas não serem significativas, impõe-se a questão de saber a que se devem estas consequências a longo prazo. Sugere-se a existência de vários mecanismos: o facto do conflito ser uma situação que despoleta medo, raiva, agressividade e inibição do comportamento normal na criança; a tendência

egocêntrica manifestada pelas crianças, o que desencadeia mecanismos de autculpabilização e baixa autoestima; a diminuição da qualidade das interações estabelecidas entre pais e filhos; o arrastamento dos filhos para o conflito intraparental; a modelação indireta de comportamentos, através da manifestação de comportamentos de agressão verbal ou física (Amato, 2006; Demo & Acok, 1996). A investigação aponta também para diferenças em função do género, observando-se consequências mais nefastas para os rapazes (Guidulbadi & Perry, 1985; Hetherington, Cox, & Cox, 1982, cit. por Demo & Acok, 1996). Outros estudos sugerem que não existem diferenças significativas no desenvolvimento e desempenho de rapazes e raparigas (Coleman, Ganong, & Fine, 2000; Ruschena, Sanson, & Smart, 2005).

O divórcio pode implicar igualmente situações de risco para os adolescentes, como: consumo de substâncias, atividade sexual precoce, atividades delinquentes, envolvimento com pares antissociais, abandono precoce do lar (Amato & Keith, 1991; Hetherington, 2003; MacLanahan & Sandefur, 1994; Song et al., 2012). A deterioração dos laços familiares concorre como fator explicativo para estas reações pós divórcio, ainda que, como salientado por Jeynes (2002), exista a possibilidade desses problemas serem prévios à dissolução do matrimónio, pelo que não poderá concluir-se uma relação causal entre as variáveis.

Numa análise de resultados de três estudos longitudinais sobre o divórcio e recomposição familiar, Hetherington (2006) apresenta as relações estabelecidas entre o divórcio e o ajustamento dos filhos no decorrer da adolescência. Desta análise, sublinha-se que os filhos de pais divorciados exibem maiores dificuldades de adaptação, menor responsabilidade social, pior desempenho académico, menor persistência e menor orientação para objetivos. Em contrapartida, revelam também maior autonomia - fenómeno justificado pelo rápido crescimento e processo de individuação, decorrentes da responsabilização por tarefas domésticas e outros assuntos da família (Arditti, 1999, Riggio 2004, cit. por Beausang et al., 2012). São diversos os autores a apontar para conclusões algo congéneres, referindo que filhos de pais divorciados, comparativamente a famílias coesas, apresentam baixo rendimento académico, piores notas nos testes, fraca assiduidade, comportamentos mais disruptivos, retenção escolar e, em última instância, abandono escolar (Beausang et al., 2012; Coleman et al., 2000; Hetherington, 2003; Jeynes, 2000, 2002; Kelly & Emery, 2003; McLanahan & Sandefur, 1994; Raley et al., cit por Wu, Costigan, Hou, Kampen, & Schimmele, 2010; Strohschein, Roos, & Brownell, 2009; Sun & Li, 2009; Wallerstein & Lewis, 2004).

Porém, a investigação não é consensual no que respeita aos efeitos do divórcio. Com efeito, a par das consequências apontadas, encontram-se, num sentido oposto, estudos que apontam para associações não relevantes (Jeynes, 2002), ou ainda para evidências que vão no sentido de confirmar o ajustamento emocional de filhos de pais divorciados (Amato, 1994, 2001; Hetherington, 1999). Hetherington e Stanley-Hagan (1999) adiantam uma possível explicação para isto, referindo que parte da investigação sobre o divórcio tem-se focado unicamente na estrutura familiar, negligenciando outras variáveis. Corroborando esta asserção, Ruschena, Prior, Sanson e Smart (2005) conduziram um estudo longitudinal com crianças e adolescentes australianos, verificando a ausência de diferenças significativas no ajustamento comportamental e afetivo, bem como nos resultados académicos e competência social, entre o grupo filhos de famílias intactas e o grupo filhos de pais divorciados. Porém, o mesmo não foi observado quando equacionadas as variáveis vinculação e conflito entre adolescentes e pais, concluindo-se a associação entre os conflitos relacionais e o declínio da qualidade das relações. O temperamento dos jovens foi ainda apontado neste estudo um fator determinante para o seu ajustamento, salientando-se o papel da resiliência perante este género de condições adversas. Outros estudos apontam igualmente para competências de autorregulação afetiva e comportamental como variável mediadora dos efeitos do divórcio (Hetherington et al., 1989; Smith & Prior, 1995, cit por Ruschena et al., 2005). Assim, a questão de saber se a dissolução matrimonial e condições que lhe são associadas determinam *per se* os resultados obtidos na investigação assume particular pertinência.

Recusando a linearidade divórcio igual a problemas, alguns estudos têm apontado para uma perspetiva conciliatória. Não negando à partida os efeitos negativos que naturalmente se seguem do divórcio, centram-se na diversidade de padrões de ajustamento e nas interações estabelecidas entre os membros da família, bem como nas influências de fatores externos sobre as famílias, que tanto podem amenizar como acentuar as consequências negativas do divórcio. Amato (2000) refere neste âmbito que a amplitude e a magnitude dos efeitos do divórcio serão devidamente compreendidos se equacionados simultaneamente à luz das idiossincrasias de cada indivíduo e à presença de variáveis mediadoras (fatores stressores) e moderadoras (fatores protetores). O divórcio refere-se a um processo que tem início quando o casal ainda está unido e termina muito depois de decretado o divórcio (Esmaeili, Yaacob, Juhari, & Mansor, 2011). As características das crianças e jovens, os recursos financeiros, o apoio, envolvimento e práticas parentais, a sintomatologia psicopatológica dos pais e o conflito intraparental, deixam-se contar como

fatores que se sobrepõem à mera configuração estrutural da família. As características pessoais das crianças e jovens (temperamento, maturidade cognitivo-emocional, autonomia, autoestima, autoconceito) surgem como fatores determinantes dos padrões de ajustamento ao divórcio (Kelly & Emery, 2003). As mudanças financeiras decorrentes do divórcio, assumem, como é sugerido por diversos estudos, um impacto direto (redução de recursos financeiros disponíveis para a saúde, educação, atividades extracurriculares, acesso a bens culturais e de entretenimento), mas também indireto (aumento do stresse associado ao divórcio) nas trajetórias desenvolvimentais das crianças e jovens (Amato, 1993; Amato & Keith, 1991; Demo & Acock, 1996; Esmaeili et al., 2011; Jeynes, 2002; McLanahan & Sandefur, 1994; Ruschena et al., 2005; Song & Glick, 2012). A convivência com pais com sintomatologia psicopatológica (depressão, perturbação, desordem psíquica) releva igualmente impactos negativos no ajustamento afetivo, social e académico dos filhos (Kelly & Emery, 2003).

As práticas e estilos parentais desempenham também um importante papel na qualidade de fatores moderadores dos efeitos do divórcio. Mesmo face à ausência do progenitor que abandona o lar (por norma, o pai), o estilo democrático deste repercute-se positivamente na realização escolar dos filhos, bem como nos níveis de internalização e externalização de problemas (Amato & Bilbreth, 1999, cit. por Amato, 2000). Em contraponto, Hetherington (2006) refere que a parentalidade coerciva e conflitual é um fator potenciador do desenvolvimento de problemas de adaptação dos adolescentes, independentemente da estrutura familiar. Ora, segundo o retrato traçado na literatura, os pais envolvidos em elevados graus conflito assumem tendencialmente práticas inadequadas, recorrendo, por exemplo, a técnicas de ansiedade ou indução da culpa para disciplinar os seus filhos (Kelly, 1998, cit. por Jeynes, 2002).

Ao divórcio associa-se ainda a ausência de pelo menos um dos progenitores, vendo-se assim diminuído o envolvimento destes na educação dos filhos, manifestado através da menor quantidade de tempo investido na relação, bem como na diminuição da comunicação (Menning, 2006). Todavia, importa frisar que nem todo o tipo de envolvimento se associa aos mesmos resultados. Práticas parentais como o diálogo sobre problemas, o encorajamento e o afeto parecem desempenhar um papel mais importante do que a simples realização de atividades lúdicas, ainda que importantes (Menning, 2006).

No que respeita ao conflito, este é tendencialmente identificado na literatura como um forte preditor do ajustamento, autoestima e outros aspetos do bem estar psicológico dos filhos (Amato & Fowler, 2002; Berg & Kelly, 1979; Emery, 1982; Grync & Fincham,

1990; Raschke & Raschke, 1979, cit. por Demo & Acock, 1996). De acordo com Sun e Li (2002) os elevados graus de conflito intraparental associam-se a um fraco rendimento académico. Porém, parece não ser possível estabelecer uma associação causal e unívoca entre o conflito e tais consequências. Com efeito, segundo sugere a literatura, as consequências do conflito nas trajetórias desenvolvimentais dos filhos dependem largamente da natureza com que aquele se reveste. Assim, os conflitos acompanhados de emoções negativas, por envolverem hostilidade, coerção, ataque, abuso, abandono, e um desfecho aparentemente irresolúvel, são mais destrutivos. Numa dinâmica mais positiva, as situações de discórdia e conflito podem fazer-se acompanhar de afecto regulado ou positivo, pautando-se as interações pelo respeito mútuo e pela procura de compromisso, com vista à resolução do problema (Hetherington, 2006).

Por último, ainda que divórcio seja tendencialmente associado a consequências adversas, como as precedentemente apontadas, trata-se de um fenómeno que poderá revestir-se de novos desafios e oportunidades. Nesta perspetiva, também se lhe associa a oportunidade de crescimento pessoal (Hetherington & Kelly, 2002, cit. por Hetherington, 2006), ou até o desenvolvimento de relações de maior proximidade com os pais (Riggio, 2004, Butler et al., 2002; Moxnes, 2003, cit. por Beausang et al., 2012). Numa perspetiva sistémico-dinâmica, Urdan, Solek e Shoenfelder (2007) salientam a este propósito que os incidentes críticos que atravessam a vida familiar podem exercer a função de alavanca, reposicionando os papéis assumidos pelos membros da família.

Convirá ainda considerar que também nas famílias intactas se pode verificar um ambiente inibidor do bem-estar dos filhos (Amato, Loomis, & Booth, 1995, cit. por Amato & Fowler, 2002), sugerindo-se que pode ser mais pernicioso permanecer num contexto de coesão familiar conflituoso do que lidar com o divórcio (Clarke-Stewart, 2006).

3.3. Envolvimento e estilos de autoridade

As práticas e estilos parentais têm sido um tema privilegiado na investigação, dadas as implicações teóricas e empíricas que se lhe associam. Com vista à compreensão dos papéis parentais no processo de socialização das crianças e jovens, a investigação havida tem procurado identificar as características associadas ao exercício da parentalidade, bem como os seus impactos na trajetória desenvolvimental das crianças e jovens. Esta procura deu lugar a diferentes classificações ou tipologias, definindo-se os

estilos de autoridade parental em função das atitudes e comportamentos padrão assumidos (Baumrind, 1966, 1971, 1991; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Em termos conceituais, os estilos de autoridade parental podem ser compreendidos como uma constelação de atitudes e práticas educativas com vista à educação e socialização dos filhos, nos quais se imprimem questões de poder, hierarquia, apoio à autonomia e apoio emocional. Ainda que relacionados, a literatura sugere que se distinga entre os termos estilos e práticas parentais. Assim, referindo-se os primeiros às características gerais do relacionamento pais-filhos, condicionantes do clima afetivo em que os filhos são educados; as práticas educativas designam, por sua vez, a operacionalização dessas mesmas características, através de estratégias e comportamentos específicos, enquanto manifestações dos valores, comportamentos e padrões desejados, com vista à socialização dos filhos (Darling & Steinberg, 1993).

Considerando os importantes contributos havidos nesta matéria (Baumrind, 1966, 1971, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Musitu & García, 2001, 2004), os estilos parentais podem ser compreendidos em duas dimensões ortogonais: capacidade de resposta às necessidades e solicitações dos filhos (*responsiveness*) e atitudes de exigência (*demandingness*). Operacionalizando este pressuposto, o modelo relacional proposto por Musitu e García (2001, 2004) equaciona uma vertente dimensional (bidimensional) e outra tipológica (quadripartida) dos estilos de socialização parentais. Neste modelo, verifica-se o cruzamento das duas dimensões (aceitação/implicação e coerção/ imposição) para estabelecer uma tipologia de socialização/autoridade parental, caracterizada por quatro tipos: autoritário, democrático, indiferente e indulgente.

A aceitação/implicação é um eixo que supõe a aprovação e aceitação dos comportamentos dos filhos, verificando-se o seu ajustamento às normas e regras de funcionamento familiar. A resposta positiva a este ajustamento, traduz-se em manifestações de afeto e carinho por parte dos pais. Quando, pelo contrário, o filho compromete ou viola as regras e normas estabelecidas, a resposta dos pais é dada em função dos níveis de implicação/aceitação. Assim, pais com elevada implicação/aceitação reagem com recurso ao diálogo e ao raciocínio, sendo discutidos os efeitos negativos de um dado comportamento. Por sua vez, os pais com baixa implicação/aceitação mostram-se pouco envolvidos e displicentes, o que poderá ser percebido como indiferença/incompreensão perante os comportamentos inadequados, ou arbitrariedade/inconsistência na aplicação das normas. É no eixo aceitação/implicação que se possibilita o desenvolvimento de autonomia dos filhos, reconhecida pelos pais através

da complacência (Musitu & García, 2001, 2004).

A dimensão coerção/imposição verifica-se quando surgem discrepâncias entre as regras familiares e o comportamento dos filhos. Com vista à anulação ou correção desses comportamentos discrepantes, os pais recorrem simultânea ou isoladamente a práticas de castigo, como a privação, imposição, coerção verbal e coerção física (Musitu & García, 2001, 2004). Descrevem-se, em seguida os estilos de autoridade parental, considerando simultaneamente as dimensões extremas de aceitação/implicação e de coerção/imposição.

O estilo autoritário (autocrático, exigente) caracteriza-se pela manifestação de poder, elevado controlo e modelação de comportamentos, de acordo com um padrão educativo absoluto e com reduzidos níveis de apoio, afeto e comunicação bidirecional. Sem que se atenda às preferências ou necessidades dos filhos, os pais autoritários tendem a valorizar a obediência, e o respeito absoluto e cego pela autoridade, com base na hierarquização rígida de papéis. O controlo de comportamentos desviantes é feito através da coerção e punição automáticas. Como consequência, os filhos sujeitos a este tipo de práticas tendem a tornar-se inseguros, pouco autónomos, ansiosos e hesitantes nos seus relacionamentos interpessoais. Apresentam ainda níveis médios ou baixos de autoestima, comportamentos de hostilidade, rebeldia e rejeição, e maior ressentimento face aos pais. Apesar disso, revelam, por norma, um bom desempenho escolar (Baumrind, 1971; Musitu & García, 2001, 2004; Oliveira, 2002; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

O estilo de autoridade permissivo (indulgente, protetivo) caracteriza-se por um comportamento de aceitação das decisões e comportamentos dos filhos, revelando poucas exigências e controlo face a limites e padrões comportamentais normativos. Pais permissivos revelam também, por vezes, incoerência face aos princípios estabelecidos. Esta atitude de aceitação associa-se a baixos níveis de orientação, demitindo-se o adulto do papel de modelo e sujeito ativo e responsável na educação e socialização dos jovens. Estes pais, relativamente calorosos e afetuosos, podem provocar nos filhos dificuldades na tomada de decisões, falta de autocontrolo, insegurança, imaturidade, falta de iniciativa e reduzida capacidade de persistência perante problemas, por se sentirem demasiado dependentes e sobreprotegidos (Baumrind, 1971; Musitu & García, 2001, 2004; Oliveira, 2002; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

Semelhantemente ao estilo autoritário, os pais com estilo democrático (autoritativo, compreensivo) também estabelecem padrões firmes de controlo e exigência quanto ao comportamento dos filhos, a que se associam regras e limites firmes, coerentes e

delimitados. No entanto, adotam uma postura de escuta ativa às características e necessidades dos filhos, estimulam o debate e compreensão das normas e dos motivos das punições aplicadas; favorecendo, desse modo, a internalização das normas parentais. Os pais com estilo democrático recorrem com sensatez ao reforço positivo e à punição, conjugando elevados níveis de controlo e de exigência, com envolvimento, cuidado e comunicação aberta. Em suma, há uma autoridade forte, mas simultaneamente dialogante. De acordo com a literatura, são amplos os benefícios decorrentes da prática deste estilo de autoridade (Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

Os filhos de pais democráticos tendem a revelar um bom desenvolvimento psicossocial (ajustamento psicológico, autoconfiança, autocontrolo, integração e aceitação das normas sociais, competência e desenvolvimento sociais); melhor desempenho cognitivo e escolar (interesse e motivação escolar, autoconceito e rendimento escolar); e menos problemas comportamentais (respeito pela autoridade, obediência) (Baumrind, 1971; Musitu & García, 2001, 2004; Oliveira, 2002; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

Os pais negligentes (indiferentes, rejeitadores) caracterizam-se por um baixo grau de sensibilidade e capacidade de resposta às necessidades emocionais dos filhos, bem como por baixos níveis de controlo dos comportamentos. São pouco exigentes relativamente às atitudes e comportamentos dos filhos, sendo manifesta a ausência de regras. Não exigindo responsabilidade aos filhos, também não encorajam a independência. Estes pais tendem a centrar-se em si próprios, mostrando-se frios, inacessíveis e indiferentes às necessidades dos filhos, ignorando os estímulos afetivos de que necessitam. Por forma a impedir a intrusão no seu comodismo, os pais com estilo negligente poderão recorrer a pressões ou ao castigo como forma de inibição de determinados comportamentos. Filhos de pais negligentes tendem a apresentar baixa autoestima, impulsividade, falta de confiança nos outros, baixos níveis de ajustamento e desenvolvimento psicossocial, e problemas comportamentais perante figuras de autoridade. Revelam ainda fraco rendimento e envolvimento escolar. (Baumrind, 1971; Musitu & García, 2001, 2004; Oliveira, 2002; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

Esta tipologia, equacionada em estados puros é, à semelhança de outras, simplificadora e redutora da imensa variedade de práticas educativas e estilos parentais (Musitu & García, 2001). Acresce ainda que, apesar da predominância de um ou outro estilo no exercício da autoridade, podem verificar-se características de outros tipos, de

acordo com a diversidade de situações em que se desenrola a convivência familiar (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002).

Os estilos de autoridade parental são um indicador da qualidade da relação pais-filhos (Blondal, Adaljarnardottir & Sigrun, 2009), com repercussões no desenvolvimento personalógico, comportamento social e desempenho escolar dos filhos (Oliveira, 2002). Todavia, como sublinhado por alguns autores, essa qualidade é fruto de um efeito bidirecional (Halgunseth, Peterson, Stark, & Moodie, 2009). Por outras palavras, se o desenvolvimento dos jovens é influenciado pelos estilos de autoridade dos pais, é defensável considerar-se que estes se ajustem igualmente às características e comportamentos dos filhos. A relação entre estilos de autoridade e desempenho escolar é pois recíproca. As pesquisas realizadas neste campo sugerem que pais com filhos resistentes, indiferentes, não cooperativos, tornam-se menos envolvidos ou mais controladores (assertivos ou coercivos) (Skinner & Ptizer, 2012). Assim, se o estilo democrático conduz ao melhor desempenho académico, é possível também que um melhor desempenho despolete práticas parentais democráticas. Esta questão assume particular importância se consideradas as alterações ocorridas nas mudanças transicionais entre estádios de desenvolvimento (Collins et al., 2000; Windle, 1992; Crockenberg, 1986, cit. por Blondal et al., 2009), pelo que a investigação neste domínio deverá considerar também esta dinâmica (Collins et al., 2000, cit. por Blondal et al., 2009). Como salientado por alguns autores (Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012), as relações entre os fatores contextuais, o envolvimento dos estudantes e os resultados escolares destes não são estáticas, antes recíprocas e dinâmicas. Desse modo, o envolvimento revelado pelos alunos pode condicionar a resposta de pais e professores.

No âmbito do trabalho aqui apresentado, cabe explorar as implicações que os diferentes estilos de autoridade têm no desempenho escolar, com particular incidência no envolvimento, explorando evidências empíricas do enquadramento teórico precedentemente apresentado. Assim, a literatura sugere que o estilo democrático protege os adolescentes da incursão em problemas comportamentais (Baumrind, 1991; Simons-Morton & Crump, 2003; Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006), e influencia de forma positiva, direta ou indiretamente, o desenvolvimento de competências sociais, a adaptação escolar e os resultados académicos (Baumrind, 1991; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997; Simons-Morton & Crump, 2003; Steinberg et al., 2006; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornusch, 1994; Veiga, 1988; Wentzel, 1998). Alguns estudos apontam

especificamente para uma associação positiva entre o estilo democrático e um forte envolvimento dos alunos (Grolnick & Ryan, 1989; Pulkinen, 1982, cit. por Aunola, Sattin, & Nurmi, 2000; Steinberg et al., 1992), manifestada em indicadores atitudinais e comportamentais, tais como: orientação para o trabalho escolar, maior envolvimento nas atividades escolares, sentimentos positivos para com a escola, mais tempo empreendido na realização dos trabalhos de casa, melhor autoconceito académico, menos comportamentos inadequados ou disruptivos (Lamborn et al., 1991; Patterson & Yoger, 1991; Steinberg et al., 1989, cit. por Halgunseth & Peterson, 2009).

As diferenças nos efeitos dos estilos de autoridade são notórias se atendidos os resultados de alguns estudos. Se o estilo democrático se associa à resolução autónoma de problemas e pensamento crítico, outros estilos têm sido associados à passividade, falta de interesse generalizado na escola e insucesso escolar (Barber, 1996; Hess & McDevitt, 1984; cit. por Aunola et al., 2000; Shute, Hansen, Underwood & Razzouk, 2011; Steinberg et al., 1994). Steinberg et al. (1992) concluíram que o efeito positivo do envolvimento parental é ampliado se associado a práticas parentais de estilo democrático, manifestando resultados no esforço, concentração e atenção do aluno às disciplinas fundamentais. As conclusões do referido estudo são reforçadas pela verificação de associações entre o estilo democrático, desempenho e envolvimento escolar (particularmente na sua dimensão cognitiva), o mesmo não se verificando quando analisados estilos de autoridade não democráticos.

Aunola et al. (2000) verificaram, por outro lado, a associação entre o estilo autoritário e o desenvolvimento de estratégias inadequadas, comportamento passivo, ausência de controlo percebido e inadequada atribuição causal. Comparativamente a adolescentes com famílias autoritárias, os adolescentes com famílias permissivas mostraram diferenças significativas apenas na atribuição causal, com níveis mais elevados. Os adolescentes com famílias negligentes destacaram-se com níveis mais elevados de evitamento de tarefas, tendo ainda revelado ineficácia na atribuição causal. Com resultados mais favoráveis, os adolescentes com famílias democráticas revelaram estratégias mais ajustadas, baixos níveis de expectativas de fracasso, baixos níveis de comportamentos inadequados e também baixos níveis de passividade. Destacaram-se ainda neste grupo, competências de autorregulação, autocontrolo, resolução ativa e autónoma de problemas, motivação intrínseca e comportamentos adequados.

Num outro estudo conduzido por Steinberg et al. (1994), com uma amostra de 2300 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, foram avaliados, em dois

momentos no período de um ano, os efeitos dos quatro estilos de autoridade parental no desenvolvimento psicológico, realização escolar, *distress* internalizado e problemas comportamentais. Concluiu-se, em termos gerais, que o estilo democrático influencia positivamente o envolvimento e realização escolares, e que o envolvimento dos pais na promoção do sucesso escolar tem maior efeito quando associado a esse estilo de autoridade.

Simons-Morton e Chen (2009) demonstraram também, num estudo *follow up* com 2453 alunos do ensino básico, o efeito direto do estilo democrático no envolvimento. A somar a esta evidência, foram ainda detetados efeitos indiretos, resultantes da promoção de comportamentos de ajustamento e desencorajamento do relacionamento dos filhos com pares antissociais.

Num estudo que procurou analisar os efeitos dos estilos de autoridade dos pais, em função do género destes, Milevsky, Schlechter, Netter e Keehn (2007) verificaram a relação entre o estilo democrático da mãe e maior autoestima, satisfação com a vida e menores indicadores de depressão dos filhos adolescentes. O estilo democrático do pai também apresentou efeitos positivos no ajustamento psicológico dos adolescentes. Todavia, a vantagem do estilo democrático das mães sobre o permissivo foi assinalável em todas as dimensões avaliadas, ao passo que nos pais, o mesmo só se verificou de forma significativa para a depressão. O estudo sugere que os efeitos da permissividade do pai poderão não ser tão perniciosos quanto os da mãe, aduzindo-se razões referentes aos diferentes papéis no exercício da parentalidade (Lamb, 1986, cit. por Milevsky et al., 2007).

Ainda que a terminologia relativa aos estilos de autoridade se diversifique em função dos autores a debruçar-se sobre esta temática, a combinação das dimensões ortogonais: capacidade de resposta às necessidades e solicitações dos filhos (*responsiveness*) e atitudes de exigência (*demandingness*), tem sido consistentemente relacionada com as competências adaptativas e desempenho escolar dos jovens. Em suma, e não sendo aqui consideradas questões relacionadas com dinâmicas étnicas e culturais (Spera, 2005), na enorme quantidade de estudos sobre esta matéria, com recurso a diferentes métodos, instrumentos de medida e amostras, a tendência é a de se chegar à mesma conclusão: o estilo democrático é o que melhor se associa a uma variedade de indicadores positivos. Filhos de pais com estilo democrático, empreendem mais tempo na realização dos trabalhos de casa, apresentam expectativas mais elevadas quanto ao seu desempenho e resultados escolares, níveis mais elevados de motivação intrínseca, maior

envolvimento na sua aprendizagem, e envolvem-se menos em comportamentos desviantes (Abreu et al., 2006; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Spera, 2005), independentemente até do envolvimento direto dos pais na escola (Lamborn et al., 1992).

3.4. Envolvimento e habilitações literárias dos pais

A relação entre as habilitações escolares dos pais e o sucesso escolar dos filhos pode ser compreendida à luz da teoria cognitivo-social de Bandura (1977, 2005). De acordo com esta, as atitudes e comportamentos assumidos pelo indivíduo são influenciados pela observação das atitudes e comportamentos dos outros (aprendizagem por modelagem). Os outros significativos, como os pais, funcionam assim como um modelo. Outra das funções assumidas por estes modelos é a de reforço, na medida em que podem estimular o comportamento adoptado (modelado, imitado). O comportamento do modelo pode ser alvo de reforço por parte de outros (elogio, por exemplo), o que modela também o comportamento do observador (reforço vicariante). Neste contexto, as aspirações escolares dos filhos corresponderão, pelo menos teoricamente, ao nível de escolarização alcançado pelos pais, se verificados os processos de modelagem e de reforço referidos. Assim, os filhos tenderão a seguir elevados padrões escolares, se forem essas as características observadas nos pais, ou se a importância dada à educação for comunicada e transmitida aos filhos. Por outras palavras, os pais influenciam o que os filhos pensam acerca da educação, por modelagem; afetando, subsequentemente, a forma como os filhos lidam com a educação.

Neste seguimento, outros investigadores afirmam que o nível de instrução parental influencia o investimento na educação da criança, o qual será similar aos níveis alcançados pelos pais. Presumivelmente, pais com educação mais elevada terão também mais conhecimento sobre o desenvolvimento dos seus filhos, bem como uma maior compreensão das estratégias promotoras da competência social e académica. Com base nos conhecimentos obtidos, estes pais serão capazes ensinar aos seus filhos estratégias de adaptação e negociação com os ambientes de aprendizagem (Bornstein et al., 2003, cit. por Conger & Donnellan, 2007.)

Face à documentada associação entre o nível sociocultural dos pais e o sucesso académico dos filhos (Abreu et al., 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Fullarton, 2002; Schaller, Rocha, & Barshinger, 2007; Schlechter & Milevsky, 2010), pode-se ainda

adiantar outras razões para essa relação: (1) os pais com melhores habilitações escolares ganham melhores salários, o que lhes permite possibilitar aos seus filhos experiências que conduzem aos mesmos resultados alcançados pelos pais; (2) os pais com melhores habilitações escolares assumem práticas parentais mais positivas, o que conduz a melhores resultados académicos. Se a primeira premissa se posiciona sob uma perspetiva económica, a segunda coloca a questão sob o ponto de vista do exercício da parentalidade (Black, Devereux, & Salvanes, 2005).

As linhas até ao momento traçadas vão, em certa medida, ao encontro da perspetiva teórica de Bourdieu (1977, 1984, 1997, cit. por Gaddis, 2013), segundo a qual, as desigualdades de capital (social, cultural, económico, etc.), resultam em diferenças de *habitus*, condicionantes do sucesso escolar. A ausência de um código comum partilhado entre a cultura dominante (escola) e as famílias com fraco capital cultural (formado basicamente por títulos escolares) alimenta a reprodução social. Assim, o capital cultural condiciona o tipo de relações que as famílias estabelecem com a educação dos filhos, seja por interações de nível mais privado com estes (e.g. monitorização dos estudos, auxílio na realização dos trabalhos de casa), seja por interações com a escola (participação nas atividades escolares, comunicações estabelecidas com os agentes educativos). A questão pode, neste sentido, ser equacionada à luz do sentido de autoeficácia dos pais. Como salientou Epstein (1986, cit. por Raftery, Grolnick & Flamm, 2012), o sentido de competência dos pais é condicionante do seu envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como dos comportamentos de motivação e incentivo ao envolvimento dos filhos na escola.

Outros autores salientam que as habilitações literárias dos pais apresentam um efeito mais marcante no sucesso escolar do que as demais variáveis referentes à condição socioeconómica (eg. situação laboral, classe social), em virtude de antecederem, por norma, o nascimento dos filhos. Esta condição preexistente ao nascimento dos filhos, influencia grande parte dos processos familiares, apresentando-se simultaneamente como fonte das crenças parentais, quer nas suas próprias capacidades quer nas dos filhos (Bronfenbrenner, 1986). Com efeito, as aspirações e expectativas têm sido apontadas na literatura como um forte preditor do sucesso académico (Addington, 2005; Davis-Kean, 2005, cit. por Conger & Donnellan, 2007; Fan & Chen, 2001; Spera, 2005), operacionalizando-se nas interações promovidas em casa (monitorização e auxílio na realização das tarefas escolares), bem como na motivação para o sucesso escolar (encorajamento, reforço positivo, valorização da escola) (Raftery et al., 2012). Estudos sugerem, na mesma linha de inferências, que o aumento das habilitações escolares dos pais

é uma das razões que permite compreender o aumento do seu envolvimento na educação dos filhos. Comparativamente há umas décadas atrás, os pais investem mais do seu tempo na companhia e acompanhamento dos filhos (Byrant & Zick, 1996; Gauthier et al., 2004; Sayer et al. 2004; cit. por Monna & Gauthier, 2008), o que também justificará o sucesso escolar destes. Por outro lado, e considerando questões referentes à identidade social (Tajfel & Turner, 1979, cit. por Kelly, 2008), os alunos cujos pais detenham uma baixa escolarização, poderão internalizar a crença de que o sucesso escolar não é para eles, reforçando sentimentos negativos para com a escola, o que se reflete na diminuta persistência no empenho e na intenção de abandono escolar (Kelly, 2008).

A linearidade entre expectativas dos pais e sucesso escolar pode, porém, não ser tão óbvia. Spera (2005), por exemplo, coloca esta dinâmica sob um outro ponto de vista, referindo que os pais com habilitações mais baixas têm também aspirações elevadas para os seus filhos, não se podendo pois depreender uma relação causal entre expectativas e sucesso. A questão coloca-se antes nas práticas parentais mobilizadas para se produzir o efeito ambicionado. Nesta linha, é defendido que pais com um nível socioeconómico mais baixo dispõem de menos tempo e recursos para organizar práticas parentais que façam cumprir os seus objetivos de socialização. A questão parece pois deslocar-se da crença no sucesso dos filhos assente nos resultados alcançados pelos pais, para a valorização da educação e crença na capacidade dos filhos para alcançar o sucesso escolar. É neste sentido que alguns autores apontam para o forte e influente peso das atitudes e comportamentos dos pais no desempenho escolar (Bempechat & Shernoff, 2012; Hong & Ho, 2005), na qualidade de fatores preditores da internalização da motivação e do envolvimento genuíno no empreendimento escolar dos filhos (Raftery et al., 2012).

A influência das habilitações literárias dos pais sobre o envolvimento e sucesso escolar dos filhos parece pois ser mediada pelas práticas e estilos parentais, verificando-se, porém, que pais com níveis socioculturais mais elevados são tendencialmente percebidos como menos permissivos ou autoritários (Silva, Morgado & Maroco, 2012; Sonuga-Bark, Harrison, & Hart, 2000).

Uma outra questão equacionada na literatura refere-se às diferenças de efeito das habilitações literárias dos pais sobre o sucesso escolar em função do género dos pais. Apesar de alguns estudos concluírem não haver diferenças em função do género, outros sugerem que as habilitações da mãe são as que mais influenciam o sucesso escolar dos filhos, comparativamente às habilitações literárias dos pais. Behrman e Rosenzweig (2002), por exemplo, adiantam que a educação das mães é de algum modo mais importante

do que a educação dos pais, apesar das diferenças não serem tão grandes quanto o esperado. Estudos algo congêneres vão ao encontro da mesma conclusão (Addington, 2005; Korupp, Ganzeboom, & Van der Lippe, 2002; Halle, JKurtz-Coates & Mahoney, 1997, cit. por Abuya, Oketch, Mutisya, Ngware & Ciera, 2012). Alguns autores sugerem que este fenómeno se deve aos papéis tradicionalmente desempenhados pelos pais de acordo com o seu género, sendo que cabe às mães o maior investimento e envolvimento na educação dos filhos. São ainda identificadas como mais eficientes na modelação do comportamento dos filhos, por proporcionarem um ambiente afetivo de desenvolvimento (Hustoun & Aronson, 2005; Sprietsma, 2009, cit. por Abuya, et al., 2012).

Num estudo intergeracional conduzido por Carneiro, Meghir e Parey (2007), concluiu-se que a adição de um ano ao nível de habilitações da mãe representou a melhoria no desempenho escolar das crianças e a diminuição da incidência de problemas comportamentais. Estudos algo congêneres com adolescentes vão ao encontro de conclusões semelhantes quanto aos efeitos da escolaridade da mãe (Addington, 2005; Coley, Bachman, Votruba-Drzal, Lohman & Li-Grining, 2007). Alguns referem ainda, não existir diferenças de efeito entre os filhos rapazes e raparigas (Addington, 2005), enquanto que outros observam a existência de diferenças a favor das raparigas (Abuya et al., 2012; Anderson, 1980; Osborn, 1971, cit. por Addington, 2005).

Jerrim e Mickleright (2011), do Instituto de Educação da Universidade de Londres, conduziram um estudo que pretendeu avaliar a relação entre o nível de habilitações literárias dos pais e as competências cognitivas de adolescentes, de acordo com as classificações obtidas à disciplina de matemática. O estudo, que envolveu os países da OCDE, contou com os dados obtidos no PISA (Programme for International Student Assessment) de 2003. Observou-se, em termos gerais, que (1) a tendência mais comum é de que sejam as habilitações do pai a influenciar o sucesso dos alunos (raparigas e rapazes); (2) esta tendência reflete-se com maior incidência nos rapazes; (3) o nível de habilitações literárias da mãe parece exercer maior influência no desempenho das raparigas do que no dos rapazes. No caso específico de Portugal, os resultados significativos obtidos apontam para a ideia de que são as habilitações das mães as que mais se associam ao sucesso das filhas. O estudo indica variações de resultados entre países, sugerindo, desse modo, uma contextualização cultural dos mesmos, bem como, em função desta, a análise da identidade de género.

3.5. Envolvimento e Apoio da Família

O envolvimento da família refere-se ao conjunto de comportamentos que visam apoiar as experiências pessoais e vida escolar dos membros mais jovens, com repercussões na sua motivação, autoestima e aspirações pessoais e escolares (Desforges & Abouchaar, 2003). Neste estudo, o apoio dos pais (e da família) é entendido como um dos níveis de atuação do envolvimento dos pais, tal como percebido pelos alunos, referindo-se a atitudes e comportamentos específicos. O conceito é operacionalizado através do interesse da família pela vida escolar, encorajamento, apreciação positiva de escolhas e de características individuais, apoio afetivo e disponibilização de auxílio face à ocorrência de dificuldades ou problemas.

O apoio da família tem sido conceptualizado como uma das dimensões do construto apoio social, referindo-se este ao processo de transações estabelecidas entre comportamentos de necessidade ou procura de apoio e a mobilização de recursos por parte de grupos ou pessoas signitativas, entre as quais se contam os familiares, os pais, os amigos, os vizinhos e os professores (Antunes & Fontaine, 1995, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b). A maioria das investigações havidas nesta matéria privilegia a perceção que os indivíduos têm sobre o apoio social. Como salientado por Antunes e Fontaine (1995), a avaliação de características objetivas do apoio das redes sociais confunde-se inevitavelmente com a perceção que o indivíduo tem do mesmo, podendo essa perceção suscitar satisfação face às transações estabelecidas. Ainda que, na maioria das vezes, as percepções correspondam à realidade, o que acaba por efetivamente contar para o indivíduo é a sua perceção de apoio disponível ou recebido (Antunes & Fontaine, 1995, 2005). Neste âmbito, a perceção de apoio social designa o conjunto de crenças subjetivas desenvolvidas pelo indivíduo e que compreendem o conjunto de expectativas e avaliações das funções e comportamentos das redes de apoio social, em resultado da ocorrência de interações confortantes e apoiantes (Antunes & Fontaine, 1995, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b). Um dos aspetos centrais na conceptualização do apoio social é a perceção de estima, cuidado, valorização e aceitação incondicional (Antunes & Fontaine, 1995; Demaray & Malecki, 2002b).

A perceção de apoio social tem sido relacionada com o processo de desenvolvimento da autoestima e do autoconceito do adolescente (Antunes & Fontaine, 1996), parecendo também condicionar o seu ajustamento e bem estar psicossocial (Helsen

Vollebergh, & Meeus, 2000; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010), assim como a motivação para o sucesso e realização escolar (Chen & Ho, 2012; Cheng, Ickes, & Verhofstadt, 2012; Wentzel, 1998, 2012), e assume um importante papel face aos adolescentes em risco de desinvestimento na escola (Halgunseth et al, 2009; Woolley & Bowen, 2007). Um grande número de estudos sublinha a importância do apoio de outros significativos no período desenvolvimental da adolescência, tendo-se privilegiado os professores, pais e amigos como fontes de apoio (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng et al., 2012; Chirkov & Ryan, 2001; Demaray & Malecki, 2002a; 2002b; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005; Green, Rhodes, Hirsch, Suarez-Orozco, & Camic, 2008; Helsen et al. 2000; Mackinnon, 2012; Malecki & Demaray, 2003; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Wentzel, 1998, 2012).

A adolescência é um período marcado pela expansão das redes sociais e por transições na influência social, com reestruturação das funções desempenhadas pelos “outros significativos” (Helsen et al., 2000). Se na infância, a posição central é ocupada pelos pais; na adolescência, a influência dos pares tende a aumentar significativamente, a par da diminuição da influência dos pais nos valores, atitudes e comportamentos dos adolescentes. Uma explicação possível para este fenómeno passa pelo progressivo desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, que lhes permite questionar e relativizar a crença de que os pais são capazes de resolver todos os seus problemas (Antunes & Fontaine, 1995). Outra linha justificativa pode ser encontrada nas modificações que vão ocorrendo nas relações, de acordo com as necessidades dos indivíduos, assumindo contornos particulares na adolescência. Neste seguimento, há linhas teóricas que apontam para um período de conflito inerente à relação entre pais e adolescentes, derivado não só do aumento da capacidade reflexiva e crítica dos adolescentes, como também das suas necessidades de autonomia, autodeterminação e independência (Eccles et al., 1993). Parece que o apoio familiar poderá assumir um valor residual face à expansão da rede social dos adolescentes (colegas, amigos, outros adultos significativos). Além disso, teorias que caracterizaram a adolescência como uma fase de transição durante a qual ocorrem transformações intensas e velozes, a que associam noções de separação, isolamento, risco, independência, tensão e crise (Almeida & Miguel, 2010), poderão provocar um certo desconforto às famílias, inibindo as suas funções e comportamentos de apoio.

Todavia, as necessidades psicológicas características da adolescência não se traduzem necessariamente numa rutura, podendo antes sinalizar a reestruturação e

transformação da família (Ochoa, 2005; Relvas, 2004), pelo que importa indagar sobre o tipo de apoio mobilizado e se este responde ao que é solicitado. Neste sentido, a eficácia do apoio da família reside no contrabalanço das necessidades específicas da adolescência, a fim de que o adolescente possa prosseguir adequadamente com as suas tarefas desenvolvimentais (Antunes & Fontaine, 2005).

A avaliação da qualidade das transações estabelecidas entre a família e o adolescente poderá encontrar linhas orientadoras na teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 2000). De acordo com esta perspetiva, os indivíduos apresentam necessidades psicológicas de autonomia, competência e vinculação, procurando satisfazê-las nas interações estabelecidas com os diversos contextos sociais em que se inserem. A necessidade de autonomia relaciona-se com a volição e autodeterminação do indivíduo em relação às suas próprias ações, sem coerção externa. A necessidade de competência refere-se ao sentimento de eficácia nas interações com o ambiente, isto é, à capacidade de autocontrolo perante desafios, produzindo efeitos positivos e evitando os negativos. Por último, a necessidade de vinculação refere-se à relação e conexão com os outros, com a perceção de que se é amado e valorado por eles, independentemente das preferências e opções tomadas. As experiências sociais, com particular incidência dos contextos familiares, podem satisfazer ou negligenciar estas necessidades, sendo diversas as estratégias, atitudes e comportamentos de apoio que as famílias podem mobilizar para esse fim (Raftery et al., 2012). Não cabendo no presente estudo a contemplação desses processos, sublinha-se como traço essencial desta teoria o possível contributo para a análise da qualidade e eficácia do apoio da família, à qual se atribui competências e funções específicas e diferenciadas das dos demais “outros significativos” (Assor, 2012).

Um segundo reforço da importância da perceção de apoio da família na adolescência é encontrado em evidências empíricas. Com efeito, são diversas as investigações que identificam nos pais e na família importantes fontes de apoio (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng et al., 2012; Helsen et al., 2000; Malecki & Demaray, 2003; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wentzel, 1998). A título de exemplo, num estudo que contou com uma amostra de 654 adolescentes portugueses, distribuídos por cinco anos de escolaridade (do 6º ao 9º ano), a perceção de apoio dos pais, ainda que decrescesse entre o 7º e o 9º ano, foi identificada como a mais elevada do que a de qualquer outro grupo (Antunes & Fontaine, 1995). Antunes (1994, cit. por Antunes & Fontaine, 1995), observou também, num estudo transversal com alunos do 6º ao 10º ano, que a perceção de apoio emocional da família

revelou-se superior à percepção de apoio dos pares.

A percepção de apoio dos pais e da família tem sido consistentemente associada a uma melhor adaptação escolar, elevada autoestima, menos problemas de conduta, atitudes positivas face à escola e rendimento escolar (Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; Wentzel, 1998; You & Nguyen, 2011); funcionando ainda como amortecedor de contextos familiares adversos (Veiga, 2009) e reforço positivo na realização de tarefas e sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005). Pelo contrário, a fraca percepção de apoio familiar tem sido associada a problemas de ordem afetiva e *distress* psicológico (Demaray et al., 2005), comportamentos disruptivos (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009); e insucesso escolar (Glasgow et al., 1997). Ainda, a percepção de que não se é bem vindo ou de que se é incompetente, conduz ao desafeto, com repercussões negativas na aprendizagem e no sucesso escolar. Numa espécie de ciclo vicioso, o desafeto e o fracasso, amputando o sentido do eu, pode culminar na diminuição de relações de suporte ou aumento de práticas coercivas por parte de professores e pais, empurrando os jovens para a companhia de outros que se sintam nas mesmas condições (Skinner & Pitzer, 2012).

Consideradas as diversas fontes de apoio social, alguns estudos acrescentam que os pais apresentam contribuições únicas, chegando a concluir-se que quando os adolescentes recebem pouco apoio dos pais, mesmo que compensados pelo apoio dos amigos (“outros significativos”), são os que, ainda assim, reportam mais problemas, quando comparados a adolescentes com maior percepção de apoio da família (Helsen et al., 2000; Van Beest and Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010). Neste sentido, uma baixa percepção de apoio da família não pode ser compensada pela percepção de apoio de “outros significativos”. Wang e Eccles (2012) concluem a este propósito que pais, pares e professores, exercem efeitos independentes no envolvimento dos alunos, acrescentando que tais efeitos são aparentemente mais aditivos do que compensatórios. Não obstante, o aluno poderá beneficiar do apoio positivo de uma dada fonte se não encontrado noutra. Outros autores concluem que as diferentes fontes de apoio desempenham funções específicas e aparentemente intransferíveis, revelando que a influência dos pares encontra-se delimitada a áreas como o lazer, enquanto que a dos pais assume maior importância no âmbito das relações pessoais e da escola (Meeus, 1999, cit. por Antunes & Fontaine, 2005).

A percepção de apoio dos pais e da família, tal como conceptualizado no presente estudo, refere-se às percepções subjetivas da existência de relações de apoio, consubstanciadas em interações de apoio, estima e conforto, e são operacionalizadas através do interesse da família pela vida escolar, encorajamento, apreciação positiva de

escolhas e de características individuais, apoio afetivo e disponibilização de auxílio face à ocorrência de dificuldades ou problemas. Propondo-se o presente estudo avaliar a relação entre o envolvimento e a percepção de apoio dos pais e da família, convirá ainda proceder ao levantamento de evidências empíricas nesta matéria específica. Assim, registam-se estudos a referir que as relações de cuidado e de apoio familiar revelam contribuições únicas no envolvimento (Furrer & Skinner, 2003; Rhodes, 2002; Roorda et al., 2011, Steinberg, 1996, cit. por Bempechat & Shernoff, 2012; Wang & Eccles, 2012), independentemente dos contextos étnicos e socioeconómicos (Almond & Holt, 2005; Wentzel, 1998). Considerada a multidimensionalidade do envolvimento, a literatura regista que o apoio familiar apresenta repercussões positivas na dimensão comportamental (Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Wentzel, 1999; Woolley & Bowen, 2007), na dimensão cognitiva (Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), bem como na dimensão afetiva (Annunziata et al., 2006; Wang & Eccles, 2012).

Fall e Roberts (2012), por exemplo, concluíram a este respeito que a percepção de apoio dos pais é condicionante das percepções de autocontrolo e de identificação com a escola, predictoras, por sua vez, do envolvimento académico e comportamental dos alunos. Num outro estudo, conduzido por Annunziata et al. (2006), concluiu-se que a coesão, bem como a percepção de apoio da família, associam-se ao envolvimento afetivo na escola. Pelo contrário, adolescentes com baixa percepção de ligação à família, apresentam menor envolvimento afetivo e são mais propensos a desenvolver problemas comportamentais na escola (Machamer & Gruber, 1998, cit. por Bingham & Okagabi, 2012). Dimensões específicas do apoio familiar, como o encorajamento dos pais e a valorização da educação parecem igualmente identificar-se como facilitadores do envolvimento (Steinberg et al., 1992; Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). Outros estudos sugerem que quando os alunos percebem que os pais valorizam a importância do esforço investido, sentem-se mais motivados e apresentam níveis mais elevados de competência percebida (Marchany et al., 2001, cit. por Halgunseth et al., 2009).

Lam et al. (2012) confirmam igualmente a influência positiva do apoio da família no envolvimento dos alunos. Num estudo, cujo instrumento de avaliação incluiu itens como a discussão sobre assuntos e trabalhos escolares e monitorização do progresso académico, os autores descobriram que a elevada percepção de apoio parental se associava significativamente com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do envolvimento. Num outro estudo conduzido por Wylie e Hodgen (2012), observou-se que o apoio da família, a que se associa a oportunidade de experiências desafiantes, tem mais

efeitos no sentimento de pertença à escola (dimensão afetiva) do que no envolvimento nas atividades escolares (dimensão comportamental). Por outro lado, vivências familiares adversas, como a pressão familiar, revelaram uma associação negativa maior com as tarefas escolares do que com o sentimento de pertença à escola.

A perspectiva motivacional do envolvimento proposta por Raftery et al. (2012) sugere também ligações entre a percepção de apoio da família e as dimensões do envolvimento, referindo, por exemplo, que quando os pais discutem assuntos escolares com os filhos, estão a adotar uma postura de valorização da escola como parte integrante e importante da vida dos seus filhos, com impactos no sentido de competência destes, conduzindo-os ao empreendimento de maior esforço nas aprendizagens e ao entusiasmo face a tarefas escolares mais complexas e desafiantes. O sentimento de segurança, promovido pela percepção de laços de vinculação com a família, repercute-se, por sua vez, na participação e persistência na sala de aula. Sem que se explorem mais exemplos, a ideia essencial é a de que o apoio percebido pode, segundo a literatura, influenciar a motivação, mediante a satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência e vinculação), com reflexos na internalização de valores associados à realidade escolar e no EAE.

3.6. Envolvimento e Direitos na Família

Na continuidade da implementação e promoção dos direitos humanos, é adotada pela Assembleia geral da ONU, em 1989, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, sendo ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990. De acordo com os princípios consagrados nesta convenção, a criança (todo o ser menor de 18 anos, salvo legislação específica) deverá ser protegida contra a discriminação, maus tratos, negligência, privação da identidade e da liberdade; devendo-se garantir-lhe a sobrevivência, cuidados de saúde, educação, desenvolvimento físico e psicossocial, liberdade de pensamento, de consciência e de religião, liberdade de associação, e proteção da vida privada. Um dos marcos deste documento é o direito da criança à liberdade de expressão e de opinião na tomada de decisões e nos contextos que lhe dizem respeito.

Se no passado as preocupações sociais e políticas pelos direitos da criança passavam por garantir as suas necessidades básicas (Ruck, Abramovitch, & Keating, 1998), as mudanças ocorridas na história mais recente trouxeram para o centro dessas mesmas

preocupações o direito à autodeterminação, liberdade de expressão e de participação, “em relação à sua idade e ao seu grau de maturidade”, acrescenta o artigo 12.º da *Convenção sobre os direitos da Criança*. A participação dos jovens nas decisões que as afetam, bem como à comunidade em que vivem é um dos mais importantes princípios desta Convenção, implicando a existência de relações baseadas na semelhança e no respeito entre gerações (Pavlovic & Leban, 2009; Tomanovic, 2003). Estas relações associam-se a uma mudança na forma como crianças e jovens são perspetivados e tratados, adotando-se medidas políticas capazes de promover o seu desenvolvimento na esfera pública e privada (Cherney & Shing, 2008; Cutler, 2003; Timmerman, 2009, cit. por Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Ruck & Horn, 2008). O compromisso com a promoção desses direitos, outrora reservados aos adultos, é visível no exercício de profissões cujas funções implicam o contacto direto com os jovens (médicos, psicólogos, psiquiatras, professores), bem como nas instituições cujos serviços se dirigem a esta população (serviços de ação social, hospitais, clínicas, tribunais, escolas) (Ruck & Horn, 2008). O equilíbrio entre os direitos de cuidado e de apoio e os referentes à autodeterminação não é porém fácil - reflexo da prolongada “crise da adolescência”, segundo a qual o adolescente já se perspetiva como um ser capaz e autónomo, esperando reconhecimento da sua identidade, mas é tendencialmente contrariado pelos adultos que continuam a vê-los como crianças (Pavlovic & Leban, 2009).

Os direitos dos jovens tem constituído objeto de investigação nas últimas três décadas, focalizando-se essencialmente em direitos que asseguram o cuidado e a proteção das crianças e dos adolescentes. O interesse sobre direitos relacionados com a sua autodeterminação é relativamente recente, registando-se a necessidade de ampliar a investigação neste domínio, principalmente no respeito ao conhecimento que os jovens têm sobre os seus direitos, à importância desses direitos na vida dos jovens, bem às implicações que a perceção desses direitos representam nos níveis de participação, decisão e bem-estar dos jovens (Ruck & Horn, 2008); concluindo-se que os direitos são essenciais ao seu desenvolvimento psicossocial (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013).

Segundo a literatura havida nesta matéria, sublinha-se a noção de que a consagração de direitos é condição necessária, mas não suficiente para o exercício dos mesmos (Ruck & Horn, 2008; Veiga, 1999, 2001, 2007). Neste sentido, a forma como os adolescentes percebem os seus direitos depende, não apenas do desenvolvimento e maturação das suas competências cognitivas, como também dos contextos que os ativam (Ruck, Peterson-Badali, & Day, 2002). Parece assim importante que se proceda à contextualização

sociocultural dos direitos, uma vez que a sua existência, tal como percebida pelos jovens, encontra-se condicionada pelos contextos em que se inserem (Ben-Arieth & Attar-Schwartz, 2013; Ruck & Horn, 2008). Alguns estudos afirmam, neste âmbito, que os pais com níveis mais elevados de habilitações literárias são mais propensos a promover o sentido da importância dos direitos junto dos seus filhos, ao passo que os adolescentes cujas famílias apresentam níveis socioculturais mais baixos, têm menor perceção de direitos, fenómeno por vezes justificado pela delimitação da sua participação a tarefas consideradas mais importantes no contexto da vivência familiar, como tomar conta dos irmãos (Flanagan & Tucker, 1999; Sherrod, 2008, cit. por Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013).

É também possível detetar na literatura a relação entre os direitos dos jovens e os estilos de autoridade (Day, Peterson-Badali, Shea, & Barb, 2002; Stattin, & Kerr, 2004; Veiga, 1999). Com efeito, definido o exercício do poder parental como um dos aspetos da autoridade parental, a existência de direitos na família encontra paralelos com a forma como é exercido esse poder. Considerando a tipologia dos estilos de autoridade, caberá identificar o democrático (compreensivo) como aquele que melhor operacionaliza os direitos dos jovens, em virtude de nele se congregarem atitudes e comportamentos promotores de autodeterminação, em simultâneo com o cuidado, desenvolvimento do sentido de justiça e exercício responsável da liberdade (Assor, 2012; Baumrind, 1966, 1971; Day, Peterson-Badali, Musitu & García, 2001, 2004; Shea, & Barb, 2002; Stattin, & Kerr, 2004; Veiga, 1999). Sublinha-se o facto de a operacionalização dos princípios de matriz democrática, como a inclusão da participação dos jovens na tomada de decisões a respeito da sua vida e do contexto familiar, dever ser contextualizada como resposta às atitudes e comportamentos dos jovens (Persson, Stattin, & Kerr, 2004; Steinberg et al., 2006). Compreender-se-á, neste âmbito, que a perceção de direitos possa sofrer alterações em função da dinâmica das relações estabelecidas em contexto familiar.

No presente estudo, os direitos percebidos na família pelos adolescentes são analisados de acordo com os seguintes indicadores: (1) influência que os adolescentes têm sobre as suas decisões (autodeterminação); (2) possibilidade de desenvolver as suas capacidades e talentos (instrução educacional); (3) atenção e orientação recebida dos adultos que os estimam (reconhecimento-estima); (4) oportunidade de estar com os amigos (relação socioemocional); (5) tratamento justo (proteção-segurança); e (6) privacidade (provisão básica) (Veiga, 1999).

Salienta-se a falta de estudos específicos sobre os direitos percebidos pelos jovens. Esta ausência é ainda mais notória na procura de estudos sobre a relação entre a percepção de direitos na família e o envolvimento dos alunos na escola. Apesar deste vazio na investigação, num estudo com adolescentes, realizado em Portugal, e integrado no âmbito de uma investigação patrocinada pela UNESCO (Veiga, 1999), observou-se a existência de relações significativas entre as percepções de existência e da importância dos direitos dos adolescentes e um conjunto de variáveis independentes, entre as quais se sublinham: o nível de instrução dos pais, o apoio dos pais, a autoridade parental, a coesão familiar, os comportamentos violentos na escola, e o desempenho escolar. Verificou-se no referido estudo (Veiga, 1999), a diferenciação da percepção de direitos em função: (1) do número de reprovações, surgindo os alunos mais fracos como os que menos percebem a existência de direitos psicossociais; (2) do nível de instrução familiar, com menor existência de direitos nos adolescentes com pais de baixa escolarização; (3) do estilo de autoridade dos pais, observando-se que o grupo de adolescentes com pais autoritários têm menor percepção de direitos, quando comparados com o grupo de adolescentes com pais compreensivos; (4) da coesão familiar, verificando-se que os adolescentes com pais separados ou divorciados têm menor percepção de direitos relacionados com a proteção e autodeterminação, quando comparados com alunos com estruturas familiares coesas. Observou-se, também, que os direitos percebidos como menos existentes na família, referem-se a conteúdos ligados à autodeterminação e à proteção-segurança; como mais existentes, os relativos à provisão básica e instrução educacional. Quanto à importância percebida, verificou-se que os adolescentes dão mais importância a conteúdos ligados à provisão básica, proteção-segurança e relação socioemocional; e menos importância, aos conteúdos que se ligam à autodeterminação e à proteção-segurança. Os resultados indicam, ainda, que os adolescentes mais velhos percebem a existência de menos direitos em casa, ocorrência justificada pela maior importância atribuída aos direitos (Veiga, 1999). Um outro dado importante deste estudo, consiste na percepção de menos direitos na escola, mas sobretudo em casa, nos adolescentes com pior rendimento escolar. Cabe ainda destacar os resultados obtidos quanto à relação entre a percepção de direitos e o apoio familiar, revelando-se esta a variável mais importante, pela associação nela encontrada com todas as dimensões dos direitos psicossociais dos adolescentes.

As expectativas relativas à relação entre percepção de direitos e o EAE, podem antecipar-se pelos resultados obtidos num estudo de natureza quase-experimental, no qual se procurou avaliar os efeitos de um programa de intervenção com o modelo

comunicacional eclético (Veiga, 2007) junto de alunos do 7º e 9º anos de escolaridade de quatro turmas (Veiga, García, Neto & Almeida, 2009). Realizada a intervenção com o modelo comunicacional eclético, verificaram-se melhorias na perceção de direitos, com efeitos positivos em diversos aspetos, tais como: comportamentos de falta de atenção; clima na sala de aula; satisfação dos alunos com os professores; abertura, reflexão e orientação para as tarefas; sentimento de pertença à escola; e sentimento de alegria – aspectos identificados no presente estudo como indicadores de envolvimento.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Feita a fundamentação teórica, essencial para efeitos de enquadramento teórico e contextualização da problemática em estudo, procede-se neste capítulo à apresentação e fundamentação das opções metodológicas havidas, bem como à caracterização da amostra. São ainda descritos os instrumentos e procedimentos adotados para a recolha dos dados e apresentadas as variáveis de estudo utilizadas.

4.1. Opções metodológicas

As opções metodológicas foram tomadas a par das questões de estudo que orientaram o presente estudo. Tratando-se de um estudo empírico, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo, uma vez que permite, através de uma rigorosa recolha de informação, proceder ao tratamento de dados e à sua análise estatística (Carmo & Ferreira, 2008), o que torna possível a verificação ou rejeição das hipóteses formuladas (Tuckman, 2005). A objetividade, a precisão e a possibilidade de generalização dos resultados obtidos – características inerentes a este tipo de abordagem (Fortin, 1999) - somaram-se às razões que conduziram à escolha deste tipo de metodologia.

No seguimento da abordagem de matriz quantitativa, a recolha de dados efetuou-se com recurso ao inquérito por questionário, uma vez que se trata de um instrumento fiável – se acautelados os procedimentos metodológicos relativos à sua construção e aplicação (Carmo & Ferreira, 2008; Tuckman, 2005). Sublinha-se, a este respeito, o cuidado investido na elaboração dos instrumentos utilizados, observando-se a existências de perguntas fechadas, número adequado de respostas-tipo, instruções claras e precisas quanto ao modo de responder, ou ainda, a ausência de ambiguidade e leitura subjetiva, a par da inteligibilidade das questões, com respeito às características dos sujeitos a inquirir. A acrescentar, a inclusão de escalas de atitudes, de forma a poder-se medir as atitudes, perceções e opiniões do inquirido, com melhor controlo de enviesamentos (Fortin, 1999) . Deixam-se ainda somar como vantagens do recurso ao inquérito por questionário: a sistematização, simplicidade de análise, acrescida rapidez e análise objetiva de uma

multiplicidade de dados, bem como a reduzida alocação de recursos (Carmo & Ferreira, 2008) - aspetos relevantes, se considerada a amostra do presente estudo. Não obstante as vantagens elencadas, devem mencionar-se os riscos de fraco número de resposta e elevada taxa de dados em falta (Fortin, 1999); limitações porém compensadas pela possibilidade do anonimato das respostas.

Tendo em conta a natureza do presente estudo, a que se associam limitações sobretudo de ordem temporal, optou-se pelo método transversal e não longitudinal, circunscrevendo-se o seu conteúdo aos dados recolhidos numa fatia temporal específica e delimitada.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo com uma forma que possibilite uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas quatro dimensões do envolvimento, a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo.

Os restantes resultados obtidos resultam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados testes estatísticos de associação e de diferenças entre grupos.

Como sabido, qualquer teste de inferência estatística informa acerca da probabilidade do resultado encontrado se dever ao acaso, sendo que, quando confirmada esta hipótese, pode-se concluir que os resultados são estatisticamente não significativos. Pelo contrário, se essa probabilidade se mostrar muito reduzida, é permitido concluir, com alguma segurança estatística, que as associações ou diferenças encontradas na amostra poderão igualmente ser encontradas na população-alvo. O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (Martins, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que:

- a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ($p < 0,05$);
- a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for apenas de 1% ($p < 0,01$);
- a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for apenas de 1‰ ($p < 0,001$).

Com vista a estudar as relações entre algumas das variáveis consideradas recorreu-se ao método correlacional, em virtude de possibilitar a medição da direção e intensidade da associação linear entre duas variáveis, permitindo, subsequentemente, a avaliação,

dentro de um determinado quadro teórico, da natureza das relações previstas. As medidas de correlação traduzem associações e não relações de causalidade entre variáveis, pelo que constitui um erro metodológico explicar as oscilações ocorridas na variável envolvimento dos alunos na escola como efeito exclusivo das variáveis independentes consideradas. Por outro lado, dada a ausência de controlo ou manipulação das variáveis independentes, os dados são examinados de acordo a informação recolhida, limitando-se, por conseguinte, as amplas considerações que poderiam tecer-se acerca da influência de fenómenos de ordem sociofamiliar no envolvimento dos alunos na escola. Pesem embora estes condicionalismos de ordem metodológica, é de considerar o possível contributo dos resultados aqui apresentados para o conhecimento e compreensão das relações estabelecidas.

4.2. Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 685 sujeitos, alunos de escolas de considerável diversidade e abrangência territorial (do litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais. Semelhante abrangência e heterogeneidade, procurou responder ao intuito de tornar a amostra o mais representativa possível, a fim de que os resultados obtidos pudessem ser objeto de generalização.

Na apresentação dos dados, considerou-se pertinente recorrer à utilização de tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura dos mesmos, tendo-se assumido que a representação gráfica possibilita uma forma alternativa à descrição sumária dos dados, mais direta e imediata à perceção (Wallgren et al., cit. por Martins, 2011). A Tabela 1 apresenta a distribuição dos sujeitos da amostra em função do género, verificando-se que 296 (43.2%) são do sexo masculino e 389 (56.8%) do sexo feminino.

Tabela 1
Distribuição da amostra em função do género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	389	56.8 %
Masculino	296	43.2 %
Total	685	100 %

A respeito da idade dos sujeitos que constituíram a amostra, pode verificar-se na Tabela 2 e Figura 1, que os mesmos apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos, observando-se maior prevalência de alunos com 15 anos de idade (23.1%), seguida da percentagem de alunos com 12 (20%) e com 14 (16.8%) anos de idade. Os alunos com idades mais avançadas, compreendidas entre os 19 (0.7%), 20 (0.3%) e 21 (0.1%) anos, representam uma reduzida dimensão da amostra, o que se justificará pelos anos de escolaridade incluídos na mesma. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 13,82 anos ($DP = 1,916$).

Tabela 2
Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Percentagem
11	84	12.3%
12	137	20.0%
13	73	10.7%
14	115	16.8%
15	158	23.1%
16	70	10.2%
17	24	3.5%
18	16	2.3%
19	5	0.7%
20	2	0.3%
21	1	0.1%
Total	685	100%

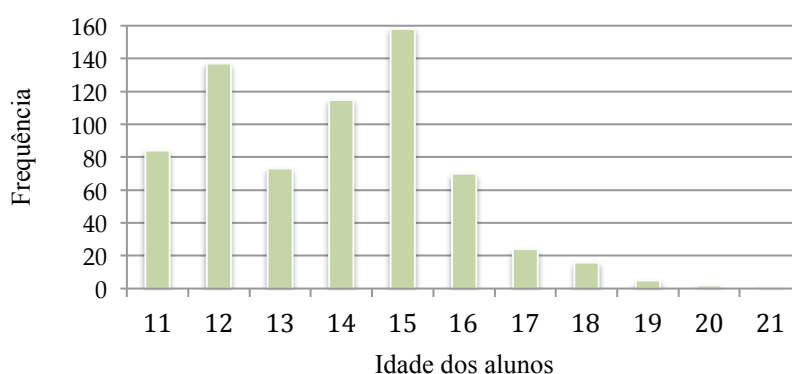


Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).

Quanto ao ano de escolaridade, a amostra foi constituída por alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos, como indica a Tabela 3 e Figura 2 abaixo apresentadas. Evidencia-se uma distribuição relativamente equilibrada dos sujeitos da amostra pelos anos de escolaridade que frequentam, sendo que 20.1% corresponde a alunos do 6º ano de escolaridade; 24.8% a alunos do 7º; 28.8% a alunos do 9º, e 26.3% a alunos do 10º ano.

Tabela 3

Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
6.º ano	138	20.1 %
7º ano	170	24.8 %
9º ano	197	28.8 %
10º ano	180	26.3 %
Total	685	100 %

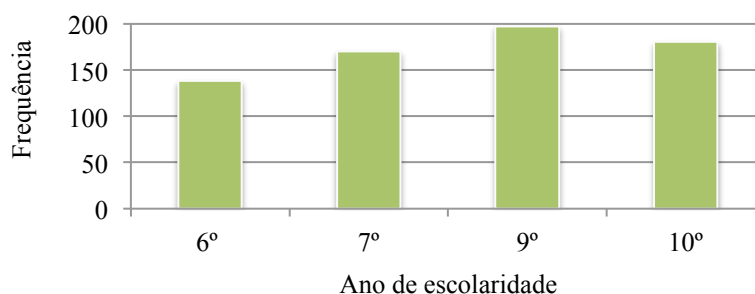


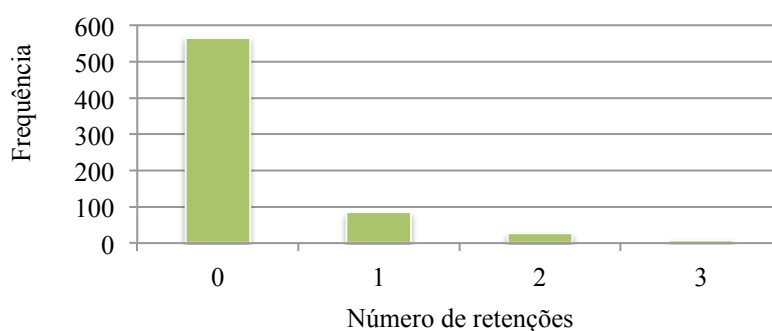
Figura 2. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).

Para melhor caracterização da amostra, recolheram-se ainda elementos informativos respeitantes ao número de retenções (Tabela 4 e Figura 3), registando-se a predominância de alunos com nenhuma retenção (82.5%), seguindo-se o número de alunos com uma e duas retenções (12.4% e 3.9%, respetivamente). Em menor número verifica-se a ocorrência de alunos com três retenções (1.2%).

Tabela 4

Distribuição da amostra em função do número de retenções

Número de retenções	Frequência	Porcentagem
0	565	82.5 %
1	85	12.4 %
2	27	3.9 %
3	8	1.2 %
Total	685	100 %

*Figura 3. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência).*

Foram também recolhidos dados relativos às habilitações literárias dos pais, com a dupla finalidade de caracterizar a amostra e possibilitar, numa fase posterior, a análise da relação entre estes dados e o EAE. Por razões de ordem metodológica e propósitos da presente investigação, optou-se pelo desdobramento da variável, em função do papel parental assumido.

As habilitações dos pais dos participantes que constituíram a amostra variam entre os 2 e os 24 anos de escolaridade, com uma média de 10,33 anos ($DP = 4,808$). Conforme se depreende dos dados relativos às habilitações literárias do pai (Tabela 4, Figura 4), verifica-se que assume maior expressividade o número de pais com 12 anos de escolaridade (17.5%), seguido do número de pais com 9 (16.5%), 17 (14.2%), 6 (13.7%), e 4 (12.3%) anos de escolaridade. Com menor representatividade assumem-se os valores relativos a pais com 2 (0.3%), 3 (0.4%) e 18 (0.1%) anos de escolaridade. Os valores relativos a pais com mais anos de escolaridade (19 e 24 anos) apresentam-se também reduzidos (2.2% e 2.9%, respetivamente), se comparados com outros valores com maior expressão.

Tabela 5

Distribuição da amostra em função das habilitações literárias do pai

Habilitações literárias do pai (anos de escolaridade)	Frequência	Porcentagem
2	2	0.3%
3	3	0.4%
4	84	12.3%
5	5	0.7%
6	94	13.7%
7	27	3.9%
8	8	1.2%
9	113	16.5%
10	79	11.5%
11	12	1.8%
12	120	17.5%
15	5	0.7%
17	97	14.2%
18	1	0.1%
19	15	2.2%
24	20	2.9%
Total	685	100%

Quanto às habilitações literárias das mães dos participantes que constituíram a amostra, estas variam entre 1 e 24 anos de escolaridade, com uma média de 11,08 anos ($DP = 4,747$). Conforme se observa na tabela seguidamente apresentada (Tabela 5), assumem maior representatividade os valores relativos às mães com 17 (20.4%), 12 (19.4%), e 6 (10.4%) anos de escolaridade. Com menor expressão, denotam-se os valores relativos às mães com 1 e 2 (0.3%), 3 (0.4%) e 18 (0.3%) anos de escolaridade.

Tabela 6

Distribuição da amostra em função das habilitações literárias da mãe

Habilitações literárias da mãe (anos de escolaridade)	Frequência	Porcentagem
1	2	0.3%
2	2	0.3%
3	3	0.4%
4	62	9.1%
5	6	0.9%
6	71	10.4%
7	17	2.5%
8	11	1.6%
9	117	17.1%
10	64	9.3%
11	17	2.5%
12	133	19.4%
15	5	0.7%
17	140	20.4%
18	2	0.3%
19	19	2.8%
24	14	2.0%
Total	685	100%

Procedendo à análise comparativa entre as habilitações literárias de ambos os progenitores, observa-se, conforme apresentado na Figura 4, a distribuição relativamente equilibrada de valores pelos diferentes anos de escolaridade, registrando-se porém a acentuação do número de mães com 12 e 17 anos de escolaridade comparativamente aos pais, os quais registam um maior número de frequências ao nível dos 4 e 6 anos de escolaridade. As frequências de valor mais elevado concentram-se em ambos os casos nos 4, 6, 9, 10, 12 e 17 anos de escolaridade, com particular incidência nos 9, 12 e 17 anos.

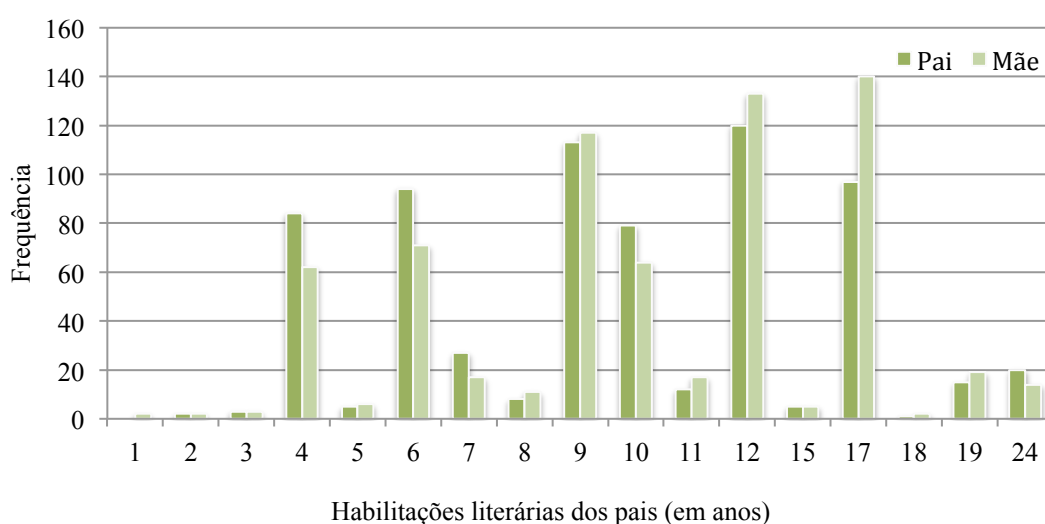


Figura 4. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais (frequência).

Em síntese, num total de 685 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos de idade, situando-se a média de idades nos 13,82 anos ($DP = 1,916$), 386 pertencem ao género feminino e 296 ao género masculino. Da amostra constituída, 20.1.% corresponde a alunos do 6º ano de escolaridade; 24.8% a alunos do 7º; 28.8% a alunos do 9º; e, 26.3% a alunos do 10º ano, sendo de destacar que 82.5 % dos alunos não apresentam retenções. No que respeita às habilitações literárias dos pais, verifica-se, em termos gerais, a preponderância de indivíduos com escolaridade superior a 4 anos, sublinhando-se a distribuição relativamente equilibrada dos mesmos entre os 6, 9, 10, 12 anos de escolaridade, não obstante a existência de uma diferença ligeiramente significativa nos 17

anos de escolaridade a favor da mãe, e diferença menor, mas assinalável, nos 4 e 6 anos, a favor do pai.

4.3. Instrumentos

Especificado o Problema de Investigação e apresentadas as subsequentes as questões desta dissertação, descrevem-se de seguida os instrumentos utilizados e considerados adequados ao estudo e avaliação das variáveis deste trabalho.

Os dados que sustentaram o presente estudo resultaram da aplicação do inquérito por questionário, concebido no âmbito do Projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal (Veiga, 2010, 2011b; Veiga et al., 2012a; 2012b). Visando este Projeto propósitos mais amplos do que os que são aqui delimitados, impôs-se a coerência de aqui se reportar unicamente os instrumentos que alimentaram a investigação em curso. Como tal, especificam-se apenas os conteúdos retirados do questionário mencionado, em função da sua relevância para o estudo das variáveis sobre as quais se inclina esta dissertação. A recolha de dados fez-se mediante o recurso aos instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-4D)*, *Escala de Perceção de Apoio da Família (EPAF)*, *Escala de Perceção de Apoio dos Pais (EPAP)*, e a *Children’s Rights Scale (CRS)*.

Para a recolha de informação contou-se também com questões da primeira secção do inquérito por questionário utilizado no Projeto, onde constam elementos caracterizadores dos alunos, especificamente: ano de escolaridade, idade, género, data de nascimento, número de retenções e habilitações escolares dos progenitores. Este último elemento permitiu, acrescente-se, a recolha de dados para responder à relação estabelecida entre o EAE e o nível sociocultural dos pais (por via das suas habilitações escolares). Outros dados necessários à análise das relações entre o envolvimento dos alunos na escola e variáveis sociofamiliares foram recolhidos através do questionário GLOB que finaliza o inquérito a que precedentemente se aludiu e que é constituído por um conjunto de questões fechadas, caracterizadoras do meio familiar: estilo de autoridade dos pais, existência de separação/divórcio, existência de desemprego do pai e da mãe. Os instrumentos elencados podem encontrar-se no Anexo 1, no qual se respeita a numeração dos itens tal qual indicada no questionário do Projeto.

Atendendo aos requisitos inerentes a uma metodologia quantitativa, procedeu-se, numa etapa preliminar, à respetiva codificação das respostas, garantindo assim o devido tratamento estatístico. Feito o enquadramento geral dos instrumentos aplicados, passa-se a descrever de seguida os seus elementos fundamentais.

4.3.1. “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”

A carência de instrumentos de avaliação constitui uma das principais dificuldades associadas ao estudo do EAE. Com efeito, apesar de se registar na literatura a existência de instrumentos unidimensionais, bidimensionais e multidimensionais, tem-se apontado poucas evidências quanto à sua fidelidade e validade (Veiga, 2013; Veiga et al., 2011a). Por outro lado, a multidimensionalidade do construto tem vindo a assumir-se como um imperativo a considerar na formulação de instrumentos de avaliação capazes de suprir as faltas e dificuldades apontadas. Neste contexto, são notórios os passos dados nos últimos anos no sentido de construir instrumentos sensíveis simultaneamente à complexidade do construto, bem como à diversidade de alunos (Lam et al., 2012; Lam & Jimerson, 2008).

Mais recentemente, Veiga et al. (2012a) procederam, no contexto de um estudo internacional em 12 países, à adaptação da escala “Student’s Engagement in School International Scale” (SEIS), no qual constam três dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e comportamental). De acordo com Veiga (2013), apesar desta escala apresentar boas qualidades psicométricas, fundamentando-se assim a sua utilidade para a investigação e prática psico-educacional, revela-se, de algum modo, incompleta, atendendo à pertinente e necessária ampliação da multidimensionalidade do construto, premissa esta sustentada pelo recente artigo de Reeve e Tseng (2011) e de forma mais indireta também por outros estudos (Sá & Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga & Melim, 2007, cit. por Veiga, 2013), segundo os quais é sugerida a inclusão do agenciamento como quarta dimensão do EAE. Neste contexto, num estudo conduzido por Reeve e Tseng (2012), são apresentados os resultados da aplicação de um questionário, constituído por quatro dimensões do envolvimento (comportamental, cognitivo, afetivo e agenciativo) a uma amostra de 359 alunos do ensino secundário de uma escola em Taiwan. Destaca-se neste estudo a elaboração e subsequente aplicação da primeira escala de envolvimento agenciativo,

constituída por cinco itens, cujos resultados apontam para boas qualidades psicométricas (Reeve & Tseng, 2012).

Na demanda da elaboração de instrumentos de avaliação representativos da multidimensionalidade do construto, surge mais um contributo decisivo para esta matéria, por via da elaboração da escala intitulada “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional” (*EAE-E4D*), constituída a partir de estudos anteriores, da revisão da literatura e de entrevistas realizadas, como explicado por Veiga (2013). Segundo o autor, os itens da dimensão comportamental, resultam da sua anterior utilização nos estudos de Archambault et al. (2009) e de Veiga (2008); os da dimensão afetiva, dos elementos recentemente propostos ao PISA por Veiga (2012); os da dimensão cognitiva, dos estudos sobre os processos de aprendizagem (Sá & Veiga, 2009), motivação escolar e gestão do tempo académico (Britton & Tesser, 1991; Veiga & Melim, 2007); e os da dimensão agenciativa, do estudo conduzido Reeve e Tseng (2011).

A fidelidade e a validade dos instrumentos de medida impõem-se como características fundamentais que determinam a sua qualidade (Fortin, 1999). De acordo com Tuckman (2005), a validade interna assegura que os resultados de um dado estudo são adequados ao programa ou abordagem a testar; a validade externa, a confiança nos resultados da investigação, sem a qual se inviabiliza a possibilidade de generalização dos mesmos. Ora, conforme fundamentado por Veiga (2013), o *EAE-E4D*, como instrumento quadri-dimensional, apresenta boas qualidades psicométricas. Com efeito, num recente artigo, o autor apresenta os resultados da aplicação desta escala, numa fase pós-teste à amostra que constituiu o presente estudo (Veiga, 2013), indicando que ao nível da fidelidade dos resultados, verificaram-se coeficientes de consistência interna (*alpha* de Cronbach) elevados na generalidade dos itens que compõem a escala, a variarem entre 0.87 e 0.70, sendo de salientar a indicação de valores mais elevados na dimensão agenciativa. No estudo da validade externa, foram também encontradas correlações altamente significativas e consistentes. Ainda a sublinhar a análise fatorial dos itens, que conduziu a quatro dimensões específicas e diferenciadas do envolvimento dos alunos na escola: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, cada uma com cinco itens. Mais especificamente, os conteúdos dos fatores elencados incluem indicadores de: iniciativas dos alunos, intervenção nas aulas, expressão de agrado e desagrado, levantamento de questões e de sugestões (dimensão agenciativa); sentido de pertença, inclusão e ligação à escola, a que se associa o sentimento de amizade, recebida e praticada (dimensão afetiva); processamento de informação, estratégias mobilizadas para aquisição significativa de

aprendizagens mediante a procura de relações entre conteúdos aprendidos, informações que complementem as aprendizagens, gestão da informação e planeamento de métodos de aprendizagem (dimensão cognitiva); e condutas específicas, tais como: faltar às aulas perturbar intencionalmente a aula, incorreção para com o professor e distração nas aulas (dimensão comportamental). As respostas aos quinze itens que constituem as quatro dimensões do envolvimento foram quantificadas numa escala de tipo Likert, de 1 a 6, em que 1 é “Total desacordo” e 6 “Total acordo”, conforme é visível no Anexo 1 - itens 1 a 20.

4.3.2. “Escala de Perceção de Apoio da Família”

No sentido de compreender as relações entre o EAE e a perceção de apoio da família, utilizou-se a *Escala de Perceção de Apoio da Família* (EPAF), a que correspondem os itens 83 a 86 do Inquérito Educacional elaborado no âmbito do Projeto *Envolvimento dos Alunos nas Escolas: diferenciação e Promoção*, conforme consta no Anexo 1. A sua origem remonta ao “Student Engagement Instrument” (SEI), um instrumento desenvolvido por Appleton et al. (2006) e que é constituído por 33 itens, referentes às perceções dos alunos sobre o seu envolvimento na dimensão cognitiva e psicológica (afetiva). Os itens distribuem-se em cinco dimensões. Na dimensão afetiva encontram-se especificamente os itens: relação professor-aluno, apoio da família para a aprendizagem, apoio dos pares para a aprendizagem. Na dimensão cognitiva: controlo e relevância do trabalho escolar, aspirações, e objetivos futuros dos alunos. As propriedades psicométricas foram avaliadas num estudo que envolveu uma amostra de 1931 alunos do 9º ano, inseridos em escolas urbanas do Midwest norte-americano, e de contextos étnicos e económicos diversificados. A escala elaborada ampliou a literatura sobre o envolvimento, na medida em que providenciou suporte para uma escala autodescritiva (Appleton et al., 2006).

Contando com uma amostra constituída por 2416 alunos, também de origem étnica diversificada, de escolas rurais e urbanas inseridas na Carolina do Sul e Minnesota, procedeu-se, num segundo estudo, à extensão da validação do SEI, por via da medição dos mesmos subtipos de envolvimento em diferentes anos e géneros, apurando-se valores similares no que concerne à fiabilidade e invariância fatorial do instrumento (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010).

Com o propósito de avaliar a perceção de apoio da família, foram utilizados, no

âmbito do Projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”, o fator “apoio da família para a aprendizagem” do SEI (itens 30 a 33), com coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.84 nos 6º e 7º anos; 0.86 nos 9º e 10º anos; e 0.85 na amostra total. A escala apresenta quatro itens: “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha que ver com a escola” (PAF1); “Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me” (PAF2); “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber” (PAF3); “As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis” (PAF4). As respostas às questões estão organizadas numa escala de tipo Likert, de 1 a 6, em que 1 designa “Total desacordo” e 6 “Total acordo”. Sublinha-se o facto de os itens utilizados indicarem aspetos facilitadores do envolvimento do aluno na escola e não indicadores, como originariamente contextualizado no SEI.

4.2.3. “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”

Sob o objetivo de compreender as relações entre o EAE e a perceção de apoio dos pais, foram aplicados os itens da escala: *Escala de Perceção de Apoio dos Pais* (EPAP), a que correspondem os itens 87 a 91 do Inquérito Educacional elaborado no âmbito do Projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”. Com coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.77 nos 6º e 7º anos; 0.72 nos 9º e 10º anos; e 0.75 na amostra total, a escala encontra-se estruturada em cinco itens: “O meu pai interessa-se pelos meus estudos” (PAP1); “A minha mãe interessa-se pelos meus estudos” (PAP2); “Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente” (PAP3); “O meu pai gosta dos meus amigos” (PAP4); e “A minha mãe gosta dos meus amigos” (PAP5). As respostas às questões estruturam-se numa escala de tipo Likert, de 1 a 6, em que 1 designa “Total desacordo” e 6 “Total acordo”, como poderá verificar-se no Anexo 1.

4.2.3. Escala “Children’s Rights Scale”

Para avaliação da perceção de direitos na família, recorreu-se à aplicação de alguns itens do instrumento *Children’s Rights Scale* (CRS) de Hart, Zneider e Pavlovic (1996).

Com o objetivo de avaliar as percepções dos direitos psicossociais (Veiga, 1999), esta escala conta originalmente com quatro versões: existência de direitos em casa (na família), importância dos direitos em casa (na família); existência dos direitos na escola; importância dos direitos da escola. O questionário, inicialmente com quarenta itens, constitui parte do projeto *The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project, UNESCO* (Hart, Zneider & Pavlovic, 2001) que envolveu vários países, com o propósito de avaliar as condições factuais e ideais de tratamento das crianças e jovens (Hart et al., 1996). Em contributo para este projeto, Veiga (1999) procedeu à adaptação da escala e conduziu posteriormente, no contexto nacional, um estudo onde foram analisadas as percepções dos jovens portugueses acerca dos seus direitos psicossociais na escola e na família, tendo procedido à distribuição de direitos presentes na *CRS* pelas seguintes dimensões: *autodeterminação (AD)*; *instrução educacional (IE)*; *reconhecimento-estima (RE)*; *relação sócio-emocional (SE)*; *proteção-segurança (PS)*; e *provisão básica (PB)*. Segundo o autor, as unidades semânticas, ou dimensões, da *CRS* apresentam no geral coeficientes de consistência interna que ultrapassam o limiar frequentemente aceite na avaliação de resultados com estas características. No presente estudo, optou-se por aplicar a mesma terminologia na análise e apresentação dos resultados obtidos.

Da *CRS* são utilizados os itens mais representativos das semânticas com as dimensões apontadas, daí resultando uma versão reduzida da escala e que se organiza em seis itens: 1. “Ter influência nas decisões sobre a sua vida” (*autodeterminação - AD*); 2. “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” (*instrução educacional - IE*); 3. “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam” (*reconhecimento-estima (RE)*); 4. “Ter oportunidade de estar com os seus amigos” (*relação sócio-emocional - SE*); 5. “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” (*Proteção-segurança - PS*); e 6. “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado (a) pelos outros” (*Provisão Básica - PB*). Como se pode verificar no Anexo 1, e atendendo à problemática do presente estudo, foram considerados os itens relativos à percepção de existência de direitos na família, sublinhando-se que o estudo da fidelidade deste instrumento revelou coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.78 nos 6º e 7º anos, de 0.75 nos 9º e 10º anos, e de 0.76 na amostra total. As respostas encontram-se organizadas numa escala de tipo Lickert, de 1 a 6, em que 1 é “Nunca existe” e 6 “Sempre existe”.

4.4. Procedimentos

Concluída a elaboração do questionário e cumpridas as devidas diligências, como a autorização do Ministério da Educação e da Ciência, o instrumento foi aplicado nos primeiros quatro meses de 2012 a uma amostra suficientemente representativa da diversidade dos alunos no contexto nacional. Sublinha-se ainda o processo de amostragem aleatória, na medida em que as escolas, as turmas e os professores foram, sempre que possível, selecionados ao acaso. Feita a seleção e assegurados os devidos esclarecimentos, os professores e psicólogos inquiridores, responsáveis pela distribuição e recolha dos questionários, procederam à sua aplicação junto das turmas que constituíram a amostra.

A observância de princípios éticos que deverão permear a investigação científica foi igualmente atendida, salvaguardando-se o anonimato, a confidencialidade e o preenchimento voluntário dos questionários. Após recolha dos questionários, foram selecionados os dados considerados pertinentes de acordo com o enquadramento da problemática levantada no presente estudo e posteriormente submetidos ao tratamento estatístico do programa informático *Statistical Package For Social Sciences (SPSS)*, versão 21.

4.5. Variáveis de Estudo

Especificado o problema de investigação e revelado desse modo o domínio de interesse do presente estudo, cabe neste ponto precisar e definir as variáveis das respostas procuradas. Parafraseando Fortin (1989), o Problema de Investigação assume a forma de objeto de estudo quando é colocado em termos observáveis e mensuráveis, só então se proporcionando o aprofundamento e aquisição de conhecimentos. A delimitação de variáveis é ainda fundamental, na medida em que os testes estatísticos a aplicar dependem das escalas de medida associadas às variáveis em estudo (Martins, 2011). Considerada assim a importância da definição de variáveis, o Problema de Investigação e subsequentes questões de estudo permitem pensar que as variáveis operacionalizadas correspondem aos instrumentos utilizados. Feita a operacionalização das variáveis (Tabela 7), destaca-se como variável dependente desta investigação o “envolvimento dos alunos na escola”. Quanto às variáveis independentes, identificam-se as seguintes: “situação laboral dos pais”, “coesão familiar”, “estilo de autoridade dos pais”, “habilitações literárias dos pais”, “perceção de apoio da família”, “perceção de apoio dos pais”, e “perceção de direitos na

família”. As variáveis “situação laboral dos pais”, “estilo de autoridade dos pais”, “habilitações dos pais”, foram desdobradas de acordo com o papel parental assumido a fim de que pudessem ser também analisadas em termos comparativos. A variável “coesão familiar” designa a existência ou inexistência de pais separados ou divorciados.

Tabela 7

Designação operacional das variáveis do estudo

Variáveis independentes	Variáveis Dependentes
<u>- Categoriais</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Habilitações literárias dos pais 	
<u>- Categoriais dicotómicas</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Situação laboral dos pais (desemprego vs emprego) Coesão familiar (separação/ divórcio vs não separação/ não divórcio) Estilo de autoridade dos pais (autoritário vs compreensivo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitativas contínuas envolvimento dos alunos na escola (4 dimensões)
<u>- Quantitativas contínuas</u>	
<ul style="list-style-type: none"> perceção de apoio da família perceção de apoio dos pais perceção de direitos na família 	

Explanados os elementos relativos à metodologia seleccionada para a realização do presente estudo, segue-se a exposição dos resultados obtidos nesta investigação.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à apresentação dos resultados obtidos nos itens do envolvimento dos alunos na escola nas dimensões consideradas (comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa) e em relação com as questões de estudo precedentemente elencadas (cf. Capítulo 1). Com vista à análise dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 21. A apresentação dos resultados respeita a ordem das questões de estudo e organiza-se em três partes. Numa primeira parte são apresentados os resultados da distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento. Numa segunda parte, apresentam-se os resultados obtidos no envolvimento face às análises diferenciais realizadas. Por último, procede-se à apresentação dos resultados obtidos nas análises correlacionais.

5.1. Resultados da distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: “Como se distribuem as respostas dos alunos pelos diferentes itens do envolvimento na escola?”), consideraram-se as respostas dadas pela totalidade dos alunos que constituíram a amostra ao questionário “*Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional*” (EAE-E4D). Por razões de natureza metodológica, os resultados obtidos foram organizados em duas classes. Assim, na coluna D encontram-se representadas as respostas referentes à discordância com o conteúdo do item e na coluna C, as respostas relativas à concordância com o conteúdo do item. Cabe referir que a distribuição das respostas nos diferentes itens do EAE-E4D encontra-se organizada por ordem decrescente de concordância (C) com o conteúdo dos mesmos, com vista a facilitar uma maior fluidez e clareza na leitura dos dados. Importa ainda referir que os itens relativos à dimensão comportamental (11 a 15), bem como os itens 6 e 10, referentes à dimensão agenciativa são itens inversos, mais

especificamente, dizem respeito a índices de não envolvimento, sendo que a leitura dos resultados deverá ser invertida.

Como se pode observar na Tabela 8, a tendência geral das respostas dos sujeitos da amostra foi no sentido de concordância com as afirmações que definem cada uma das dimensões da escala, salvaguardando-se aqui a leitura invertida dos itens relativos à dimensão comportamental (11 a 15), bem como dos itens 6 e 10, referentes à dimensão afetiva.

Tabela 8

Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola (EAE), em termos da discordância (D) vs concordância (C) com o conteúdo do item, por ordem decrescente de concordância (C).

Dimensões	Itens do EAE	D (%)	C (%)
Afe.	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	13.9%	86.1%
Afe.	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	16.4%	83.6%
Afe.	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	18%	82%
Cog.	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	25.3%	74.7%
Age.	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	30.7%	69.3%
Cog.	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	32.4%	67.6%
Cog.	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	32.6%	67.4%
Age.	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	34.5%	65.5%
Age.	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	35.9%	64.1%
Age.	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	47.7%	52.3%
Cog.	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	50.5%	49.5%
Age.	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	60%	40%
Cog.	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	68.6%	31.4%
Com.	15. Estou distraído(a) nas aulas.	75.5%	24.5%
Afe.	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	90.7%	9.3%
Afe.	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	90.9%	9.1%
Com.	11. Falto à escola sem uma razão válida.	92.6%	7.4%
Com.	13. Perturbo a aula propositadamente.	94.2%	5.8%
Com.	12. Falto às aulas estando na escola.	96.4%	3.6%
Com.	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	97.7%	2.3%

Legenda: D = discordo; C = concordo; Afe. = afetiva; Cog. = cognitiva; Com. = comportamental; Age. = agenciativa

As dimensões com resultados mais expressivos, de acordo com as afirmações que definem cada uma das dimensões da escala, são a comportamental e a afetiva, com predominância da dimensão comportamental. Com efeito, sob uma análise mais pormenorizada, a percentagem de alunos que exprimiram concordância com os itens indicadores de envolvimento situa-se, na dimensão comportamental, entre os valores de 75.5% e 97.7%, e entre os valores de 82% e 90.9% na dimensão afetiva.

De destacar, por ordem decrescente de expressão na dimensão comportamental: a percentagem de alunos que consideram não ser mal-educados com o professor (item 14), com 97.7%; a percentagem de alunos que referem não faltar às aulas estando na escola (item 12), com 96.4%; a percentagem de alunos que negam perturbar a aula propositadamente (item 13), com 94.2%; e com 92.6%, a percentagem de alunos que não faltam à escola sem uma razão válida (item 11). Os alunos que negam a sua distração nas aulas (item 15) são em menor número (75.5%), comparativamente aos restantes itens da dimensão comportamental.

Quanto à dimensão afetiva, sublinha-se por ordem decrescente de expressão: a percentagem de alunos que reportam não se sentirem sós na escola (item 10), com 90.9%; a percentagem de alunos que não se percebem como estando excluídos da escola (item 6), com 90.7%; a percentagem de alunos que se sentem integrados na escola (item 8), com 86.1%; a percentagem de alunos que considera fazer amigos com facilidade (item 7), com 83.6%; e a percentagem de alunos que percebe a escola como um lugar onde existem pessoas a gostar deles (item 9), com 82%.

Em relação aos itens que definem a dimensão cognitiva, observa-se por ordem decrescente de expressão: a percentagem de alunos que, quando lêem, procuram compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir (item 4), com 74.7%; a percentagem de alunos que, quando escrevem os trabalhos, começam por fazer um plano para o texto a redigir (item 1), com 67.6%; e a percentagem de alunos que procuram relacionar o que aprendem numa disciplina com o que aprendem noutras (item 2), com 67.4%.

No que se refere à dimensão agenciativa, regista-se por ordem decrescente de expressão: a percentagem de alunos que durante as aulas colocam questões aos professores (item 16), com 69.3%; a percentagem de alunos que comentam com os professores, quando alguma coisa lhes interessa (item 18), com 65.5%; e a percentagem de alunos que durante as aulas intervêm para exprimir as suas opiniões (item 19), com 64.1%. De

salientar ainda, a distribuição dos resultados em relação à concordância (52.3%) vs discordância (47.7%) com o conteúdo do item 17: “Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”.

Considerando a totalidade dos itens, surgem com uma percentagem que reúne menor concordância os itens: 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”), com 49.5%, e o item 3 (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”), com 31.4%; ambos referentes à dimensão cognitiva. Regista-se que é o item três (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) o que reúne menor concordância. Das afirmações que reúnem menor concordância, destaca-se também o item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar a aula”) da dimensão agenciativa com 40%.

De seguida apresentam-se os resultados precedentemente indicados sob outra leitura, considerando a distribuição das respostas, em termos de discordância vs concordância, pelos conteúdos dos itens do envolvimento cognitivo (Figura 5), afetivo (Figura 6), comportamental (Figura 7), e agenciativo (Figura 8), julgando-se proporcionar assim uma perspetiva incisiva sobre cada dimensão específica.

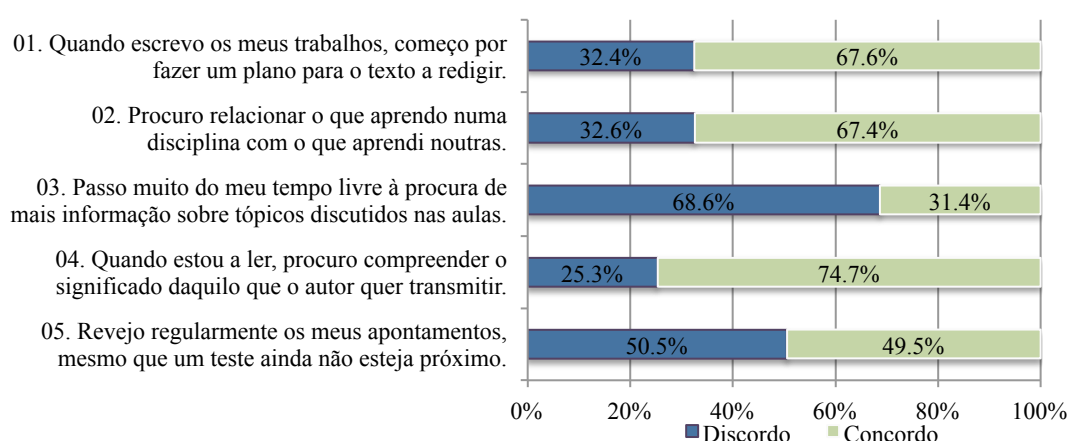


Figura 5. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão cognitiva (percentagem).

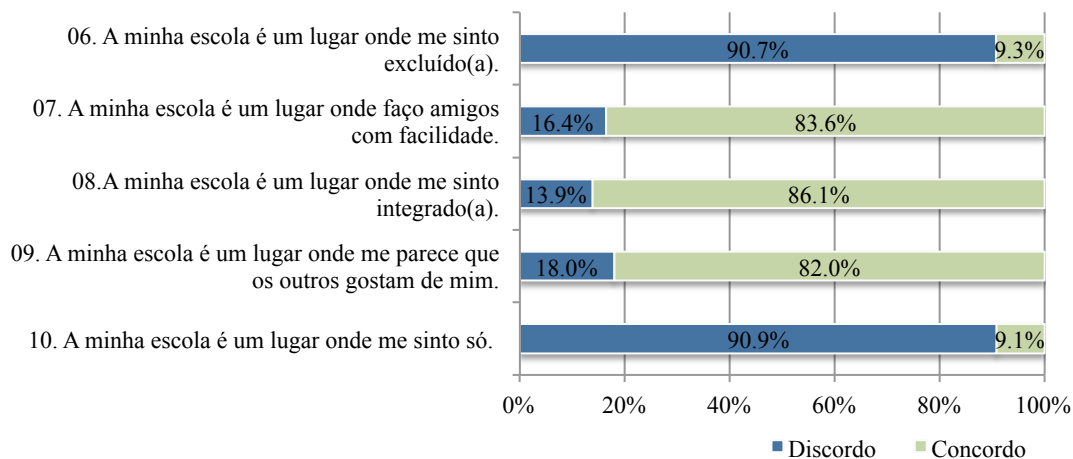


Figura 6. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão afetiva (percentagem).

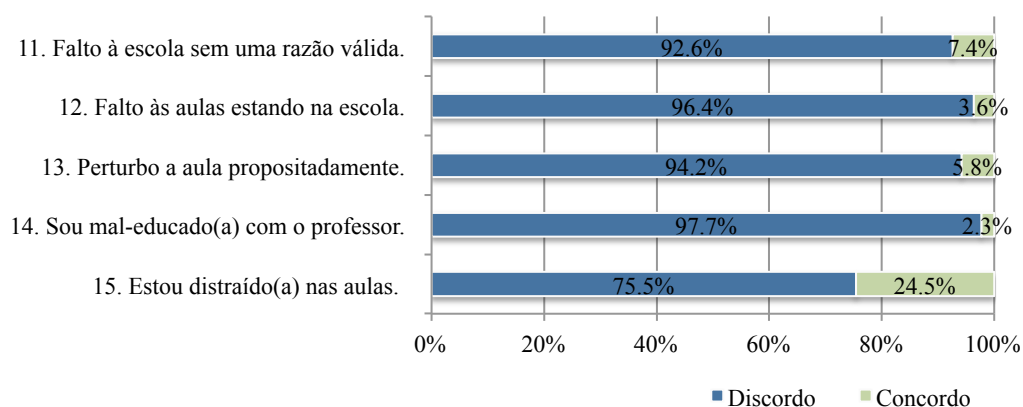


Figura 7. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão comportamental (percentagem).

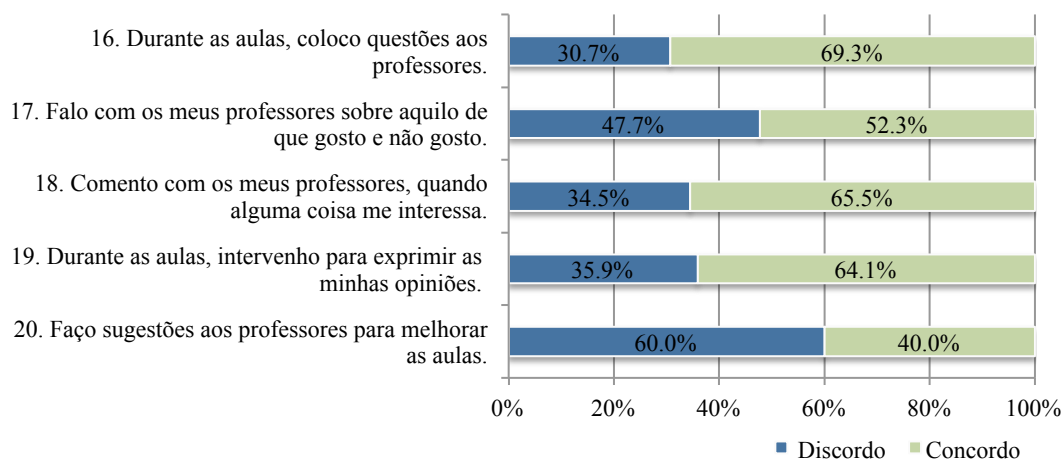


Figura 8. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância vs concordância com o conteúdo dos itens referentes à dimensão agenciativa (percentagem).

Em suma, registaram-se valores mais elevados de envolvimento nos itens referentes à dimensão comportamental e afetiva, com predominância daquela. Apesar disso, observaram-se também elevadas percentagens de concordância em ambas as dimensões. Os valores com menor expressividade, em termos de concordância com as afirmações que definem as dimensões da escala, ocorreram nas dimensões cognitiva e agenciativa. Feita a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento, prossegue-se com a apresentação dos resultados obtidos nas análises diferenciais.

5.2. Resultados no envolvimento: análises diferenciais

Os testes de diferenças permitem explorar a existência de diferenças entre grupos independentes, considerando a variável independente a que define os grupos em comparação. Assim, nas análises diferenciais havidas, atendeu-se aos valores de média, desvio padrão, *t Student* e de significância, dos dados relativos aos itens do EAE, em função das variáveis consideradas: “situação laboral dos pais”, “coesão familiar”, e “estilos de autoridade dos pais”. Foi possível encontrar diferenças com significância estatística, devendo atender-se, contudo, à eventual discrepância no número de sujeitos dos grupos contrastados. Os itens do EAE que não revelaram diferenças estatisticamente significativas, não foram incluídos na apresentação dos resultados, podendo, porém, consultar-se os dados relativos a esses itens na íntegra nos Anexos do presente estudo. Os primeiros resultados diferenciais em análise, correspondem às diferenças nos itens do EAE em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego), por forma a responder à questão de estudo número 2 [Q2: “Será que o envolvimento dos alunos na escola varia em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego)?”]. Tendo-se procedido à realização de um *t-test*, obtiveram-se os resultados apresentados na Tabela 9 e na Tabela 10.

Considerando os valores apresentados na Tabela 9, concluiu-se que as diferenças nos itens do EAE, em função da situação laboral do pai, não são, na sua maioria, significativas. Surgiram como exceções os itens: 1 (“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”) e 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”), referentes à dimensão cognitiva do EAE, bem como o item 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas

opiniões”), relativo à dimensão agenciativa. Estes itens apresentaram diferenças já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$). De registar que, nas diferenças apontadas, encontraram-se valores de média superiores para o grupo com pai empregado nos itens 1 (“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”) e 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”), o que sugere que os alunos com pai empregado revelam nestes itens maior envolvimento do que os alunos com pai desempregado.

Por sua vez, os valores obtidos no item 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”) sugerem que os alunos com pai desempregado revêem com maior regularidade os apontamentos. De salientar, por último, o item 2 (“Procuró relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”), referente à dimensão cognitiva, que, apesar de não poder ser contabilizado para efeitos de significância estatística, posiciona-se perto do limiar da mesma, sugerindo, pelas médias apontadas, maior envolvimento nos alunos com pai empregado. Observou-se, ainda, a ausência de diferenças significativas nas dimensões afetiva e comportamental do envolvimento.

Tabela 9

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral do pai (SiLa) - desemprego (D) vs emprego (E).

Dimensões	Itens do EAE	SiLa	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	E	612	1,6879	,46373	1,945	,052*
		D	73	1,5753	,49771		
	02. Procuró relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	E	612	1,6863	,46439	1,914	,056
		D	73	1,5753	,49771		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	E	612	1,4820	,50009	-1,952	,051*
		D	73	1,6027	,49272		
Agenciativa	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	E	612	1,6552	,47568	2,272	,023*
		D	73	1,5205	,50303		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Relativamente às diferenças no envolvimento dos alunos na escola em função da situação laboral da mãe (desemprego vs emprego), concluiu-se, conforme se verifica na Tabela 10, que as diferenças não são, na sua maioria, significativas. Surgiram como exceções os itens 8 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”] e 10 [“A minha

escola é um lugar onde me sinto só”), ambos referentes à dimensão afetiva; o item 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), relativo à dimensão comportamental; bem como o item 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”), referente à dimensão agenciativa.

Os itens 8 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”] e 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), apresentaram diferenças já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$), com valores de média superiores para o grupo com mãe empregada no item 8, e superiores para o grupo mãe com desempregada no item 13. Estes resultados sugerem que os alunos com mãe empregada, sentem-se mais integrados na escola, ao passo que os alunos com mãe desempregada perturbam mais a aula.

Destacaram-se ainda os itens 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”) e 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”), pela significância estatística obtida ($p < 0,01$). No item 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”), verificaram-se valores de média superiores para o grupo com mãe desempregada. Este resultado sugere que os alunos com mãe desempregada sentem-se sós na escola. Quanto ao item 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”), registaram-se valores de média superiores no grupo com mãe empregada, o que aponta para o facto de serem os alunos com mãe empregada aqueles que colocam questões aos professores durante as aulas, quando comparados com os alunos cuja mãe está desempregada. Por último, observou-se a ausência de diferenças significativas na dimensão cognitiva.

Tabela 10

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral da mãe (SiLa) - desemprego (D) vs emprego(E).

Dimensão	Itens do EAE	SiLa	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Afetiva	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	E	552	1,8768	,32895	2,397	,017*
		D	133	1,7970	,40376		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	E	552	1,0743	,26246	-3,033	,003**
		D	133	1,1579	,36602		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	E	552	1,0489	,21588	-2,160	,031*
		D	133	1,0977	,29809		
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	E	552	1,7156	,45155	2,570	,010**
		D	133	1,6015	,49144		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Relativamente à questão número 3 [Q3: “Será que o envolvimento dos alunos na escola varia em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/divórcio dos pais)?”], não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, com exceção do item 15 [(“Estou distraído(a) nas aulas”)], referente à dimensão comportamental, e já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$), com valores superiores no grupo com pais separados/divorciados. Este resultado sugere que os alunos com pais separados ou divorciados distraem-se mais nas aulas, quando comparados com os alunos cujos pais não estão separados ou divorciados.

Tabela 11

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio)

Dimensão	Itens do EAE	Sep./Div.	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Comportamental	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Não	549	1,2295	,42090	-1,927	,054*
		Sim	136	1,3088	,46372		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Sep./Div. = separação/ divórcio

A questão número 4 (Q4: “Será que o EAE varia em função do estilo de autoridade dos pais?”) refere-se às diferenças nos índices de EAE em função dos estilos de autoridade dos pais. Por forma a responder a esta questão, apresentam-se na Tabela 12 e na Tabela 13 os resultados obtidos. No que respeita à variável estilo de autoridade do pai (Tabela 12), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, com exceção dos itens 11 (“Falto à escola sem uma razão válida”) e 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), ambos relativos à dimensão comportamental, e já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$).

Registaram-se valores de média superiores no grupo com pai autoritário em ambos os itens, o que sugere que os alunos com pai autoritário faltam mais à escola e perturbam a aula, quando contrastados com o grupo com pai compreensivo. Observou-se ainda a ausência de diferenças significativas em todos os itens das restantes dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e agenciativa).

Tabela 12

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) do pai, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).

Dimensão	Itens do EAE	EA	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Aut	150	1,1133	,31806	2,154	,032*
		Comp	418	1,0598	,23742		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	150	1,1067	,30972	2,410	,016*
		Comp	418	1,0502	,21870		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Relativamente à variável estilo de autoridade da mãe (Tabela 13), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$) nos itens: 2 (“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”), referente à dimensão cognitiva; 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”], relativo à dimensão afetiva, e 14 [“Sou mal educado(a) com o professor”], referente à dimensão comportamental. Os itens 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”) e 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), relativos, respetivamente, às dimensões afetiva e comportamental, apresentaram também diferenças significativas, porém, já no limiar da significância estatística ($p < 0,05$). Registaram-se ainda valores de média superiores no grupo com mãe autoritária nos itens 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] e 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”). Estes resultados sugerem que os alunos com mãe autoritária sentem-se mais excluídos e sós na escola, quando comparados com o grupo de alunos com mãe compreensiva. O mesmo se verificou quanto aos itens 13 (“Perturbo a aula propositadamente”) e 14 [“Sou mal educado(a) com o professor”], o que sugere que os alunos com mãe autoritária perturbam a aula e são mal-educados com o professor, quando comparados com os alunos cuja mãe é compreensiva. Relativamente ao item 2 (“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”), a indicação de valores de média mais elevados no grupo com mãe compreensiva, sugere que os alunos com mãe compreensiva procuraram relacionar o que aprendem numa disciplina com o que aprendem noutras, quando comparados com os alunos cuja mãe é autoritária. Sublinha-se, por último, a ausência de diferenças significativas na dimensão agenciativa.

Tabela 13

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) da mãe, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp)

Dimensão	Itens do EAE	EA	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Cognitiva	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	Aut	127	1,5748	,49633	-2,928	,004**
		Comp	473	1,7104	,45408		
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Aut	127	1,1575	,36570	2,910	,004**
		Comp	473	1,0740	,26204		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Aut	127	1,1417	,35016	2,207	,028*
		Comp	473	1,0782	,26881		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	127	1,1024	,30432	2,152	,032*
		Comp	473	1,0507	,21970		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Aut	127	1,0630	,24391	2,877	,004**
		Comp	473	1,0169	,12908		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Concluída a apresentação dos resultados obtidos nas análises diferenciais, cabe apresentar de seguida os resultados obtidos nas análises correlacionais.

5.3. Resultados no envolvimento: análises correlacionais

Nas análises correlacionais que a seguir se apresentam, são relatadas as relações estabelecidas entre as variáveis associadas, bem como a sua significância estatística, em resposta às questões de investigação número cinco (Q5: “Existirá relação entre o EAE e as habilitações do pai e da mãe?”); seis (Q6: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio da família?”); sete (Q7: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?”); e oito (Q8: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de direitos na família?”).

Com a finalidade de avaliar o grau e a direção da correlação entre as variáveis, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson, segundo o qual, a medida de associação linear varia entre -1 e 1; convencionando-se que quando r é menor que 0,2, significa uma associação linear muito baixa; entre 0,2 e 0,39, baixa; entre 0,4 e 0,69, moderada; entre 0,7 e 0,89, alta; e entre 0,9 e 1, uma associação muito alta. Quando o valor de r assume valores negativos, existe uma relação linear negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à significância estatística, os resultados obtidos nas análises correlacionais apontaram para correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$), embora com valores de associação linear não muito elevados.

No que respeita à questão de estudo número cinco (Q5: “Existirá relação entre o EAE e as habilitações literárias do pai e da mãe?”), observou-se, como consta na Tabela 14, a ocorrência de correlações estaticamente significativas ($p<0,01$; $p<0,05$), no sentido esperado, entre itens do EAE e as variáveis consideradas.

Tabela 14

Correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola (EAE) e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe (HabMãe) e habilitações literárias do pai (HabPai)

Dimensão	Itens do EAE	HabMãe	HabPai
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,109**	,053
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,167**	,164**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,160**	,108**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,033	-,095*
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,051	,082*
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,133**	,150**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,144**	,140**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,105**	-,118**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,094*	-,107**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,108**	-,105**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,083*	-,123**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,042	-,078*
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,093*	,080*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,125**	,079*
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,126**	,132**

Legenda: * $p<0,05$; ** $p<0,01$

No respeitante à variável “habilitações literárias do pai”, registaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas ($p<0,01$) com os itens 2 (“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”) e 4 (“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”), ambos referentes à dimensão cognitiva; 8 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”] e 9 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”], ambos referentes à dimensão afetiva; e 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”], relativo à dimensão agenciativa. Também com correlações estatisticamente significativas ($p<0,01$), mas negativas, destacaram-se os itens inversos 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”], da dimensão afetiva, 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”], 12 [“Falto às aulas estando na escola”] e 13 [“Perturbo a aula propositadamente”], referentes à dimensão comportamental.

Observou-se também a ocorrência de correlações positivas, mas com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$) nos itens 7 (“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”), referente à dimensão afetiva; 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”) e 18 (“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”), ambos relativos à dimensão agenciativa. Ainda com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$), mas com correlações negativas, surgiram os itens inversos 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] e 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”], referentes respetivamente às dimensões afetiva e comportamental.

Relativamente à variável “habilitações literárias da mãe”, observou-se a existência de correlações positivas e estaticamente significativas ($p < 0,01$) com os itens: 1 (“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”), 2 (“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”) e 4 (“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”), referentes à dimensão cognitiva; bem como com os itens 8 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”] e 9 (“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”), referentes à dimensão afetiva; e ainda com os itens da dimensão agenciativa 18 (“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”) e 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). Também se observou uma correlação positiva com o item 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”), da dimensão agenciativa, ainda que com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$).

Os itens inversos 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”), da dimensão afetiva, e 12 (“Falto às aulas estando na escola”), referente à dimensão comportamental, apresentaram igualmente correlações estaticamente significativas ($p < 0,01$), porém negativas. Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$), apontam-se as correlações negativas com os itens inversos 11 (“Falto à escola sem uma razão válida”) e 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), referentes à dimensão comportamental.

Ainda relativamente à variável habilitações literárias dos pais, não foram observadas correlações com significância estatística nos restantes itens do EAE, apresentando-se os respetivos dados em anexo (Anexo 7). A ausência de correlações estatisticamente significativas ocorreu simultaneamente nas variáveis “habilitações literárias da mãe” e “habilitações literárias do pai” nos itens: 3 (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) e 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”), ambos relativos à dimensão cognitiva; 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”], item inverso da dimensão

comportamental; bem como nos itens 17 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”) e 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”), relativos à dimensão agenciativa.

Em relação à questão número seis (Q6: “Existirá relação entre o EAE e a percepção de apoio da família?”), observou-se, como verificado na Tabela 15, a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$) entre os itens do EAE e a variável “percepção de apoio da família”. Esta variável foi considerada nas seguintes dimensões: “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola” (PAF1); “Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me” (PAF2); “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber” (PAF3); “As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis” (PAF4); e “Percepção de apoio da família, considerando a integração das 4 dimensões específicas” (PAFtot).

Surgiram correlações estatisticamente significativas, no sentido esperado, entre os itens de ambas as escalas. Como exceções, verificou-se a ausência de correlações significativas entre o item 3 da dimensão cognitiva (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) e o item PAF4 (“As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”); entre o item 17 da dimensão agenciativa (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”) e o item PAF3 (“Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”); entre o item 19 da dimensão agenciativa (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”) e o item PAF1 (“As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”); e entre o item 20 da dimensão agenciativa (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) e os itens PAF2 (“Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”), PAF3 (“Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”), PAF4 (“As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”) e PAFtot (“Percepção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”).

Tabela 15

Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de apoio da família

Dimensão	Itens do EAE	PAF1	PAF2	PAF3	PAF4	PAFtot
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,192**	,228**	,209**	,224**	,254**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,229**	,217**	,181**	,165**	,238**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,128**	,098*	,105**	,016	,106**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,236**	,253**	,240**	,251**	,292**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,158**	,164**	,139**	,090*	,167**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,089*	-,104**	-,081*	-,140**	-,122**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,184**	,213**	,129**	,189**	,213**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,190**	,206**	,175**	,186**	,226**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,164**	,194**	,108**	,136**	,181**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,183**	-,206**	-,153**	-,214**	-,224**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,111**	-,142**	-,140**	-,228**	-,181**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,111**	-,134**	-,142**	-,206**	-,174**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,127**	-,123**	-,135**	-,207**	-,174**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,141**	-,149**	-,182**	-,243**	-,209**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,162**	-,154**	-,117**	-,146**	-,173**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,132**	,128**	,173**	,171**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,077*	,080*	,069	,106**	,098*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,124**	,131**	,089*	,157**	,148**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,070	,082*	,081*	,135**	,108**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,080*	,061	,052	-,005	,058

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

PAF1 = “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”; PAF2 = “Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”; PAF3 = “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”; PAF4 = “As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”; PAFtot = “Percepção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”.

Verificaram-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre todos os itens inversos da dimensão comportamental, bem como entre os itens inversos 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”], ambos relativos à dimensão afetiva, e todos os itens da escala “Percepção de Apoio da Família”. As correlações negativas entre o item 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] e os itens PAF1 (“As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”) e PAF3 (“Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”) destacaram-se por apresentar um valor de significância estatística mais reduzido ($p < 0,05$).

Nas restantes situações, observaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre os itens das dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa e os itens da escala “Percepção de Apoio da Família”. Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$), destacam-se as correlações positivas entre: o item 3 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”] da dimensão cognitiva, e o item PAF2 (“Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”); o item 5 da dimensão cognitiva [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] e o item PAF4 (“As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”); o item 17 da dimensão agenciativa [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”] e os itens PAF1 (“As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”), PAF2 (“Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”) e PAFtot (“Percepção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”). O mesmo se verificou nas correlações positivas entre: o item 18 da dimensão agenciativa [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] e o item PAF3 (“Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”); o item 19 da dimensão agenciativa [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] e os itens PAF2 (“Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”) e PAF3 (“Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”); bem como o item 20 da dimensão agenciativa [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”] e o item PAF1 (“As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”). As restantes correlações positivas e estatisticamente significativas apresentaram níveis de significância mais elevados ($p < 0,01$).

Sublinha-se, em termos gerais, a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p<0,01$) entre a variável PAFtot (“Perceção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”) e a maioria dos itens das dimensões do EAE, com exceção do item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”), da dimensão agenciativa. Ainda, na análise da correlações entre os itens do EAE e a variável PAFtot (“Perceção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”), o item 17 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”), da dimensão agenciativa, foi o único um nível de significância mais reduzido ($p<0,05$).

Na resposta à questão número 7 (Q7: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?”), como se pode observar Tabela 16, verificou-se a existência de correlações estatisticamente significativas ($p<0,01$; $p<0,05$) entre a maioria dos itens do EAE e os itens da escala “Perceção de Apoio dos Pais”, no sentido esperado. Esta variável é constituída por seis itens: “O meu pai interessa-se pelos meus estudos” (PAP1); “A minha mãe interessa-se pelos meus estudos” (PAP2); “Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente” (PAP3); “O meu pai gosta dos meus amigos” (PAP4); “A minha mãe gosta dos meus amigos” (PAP5); e “Perceção do apoio dos pais, considerando a integração dos cinco itens específicos” (PAPtot).

Excetuam-se como situações em que não surgiram correlações estatisticamente significativas as relações entre: o item 15 da dimensão comportamental [“Estou distraído(a) nas aulas”] e o item PAP5 (“A minha mãe gosta dos meus amigos”); o item 19 da dimensão agenciativa (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”) e o item PAP1 (“O meu pai interessa-se pelos meus estudos”); bem como o item 20 da dimensão agenciativa (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) e os itens PAP2 (“A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”) e PAP5 (“A minha mãe gosta dos meus amigos”).

Nos restantes casos, observaram-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre os itens inversos da dimensão comportamental, salvo a situação mencionada, bem como entre os itens inversos 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”], ambos relativos à dimensão afetiva, e todos os itens da escala “Perceção de Apoio dos Pais”. As correlações negativas entre o item 11 da dimensão comportamental (“Falto à escola sem uma razão válida”) e o item PAP4 (“O meu pai gosta dos meus amigos”), bem como o item 13, também da dimensão comportamental (“Perturbo a aula propositadamente”), e o item PAP3 [“Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente”], destacaram-se por apresentar um valor de significância estatística mais reduzido ($p<0,05$).

Tabela 16

Correlações entre o *envolvimento dos alunos (EAE)* e a *percepção de apoio dos pais*

Dimensão	Itens do EAE	PAP1	PAP2	PAP3	PAP4	PAP5	PAPtot
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,135**	,179**	,217**	,154**	,118**	,221**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,181**	,205**	,304**	,192**	,198**	,298**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,159**	,091*	,147**	,157**	,106**	,189**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,147**	,222**	,293**	,192**	,222**	,294**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,121**	,118**	,192**	,149**	,132**	,199**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,131**	-,122**	-,134**	-,146**	-,135**	-,188**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,162**	,142**	,192**	,239**	,235**	,274**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,198**	,114**	,277**	,253**	,256**	,313**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,128**	,088*	,233**	,208**	,250**	,256**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,200**	-,141**	-,141**	-,200**	-,179**	-,245**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,185**	-,249**	-,117**	-,081*	-,136**	-,206**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,167**	-,259**	-,185**	-,110**	-,139**	-,231**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,124**	-,126**	-,095*	-,110**	-,134**	-,163**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,134**	-,192**	-,135**	-,137**	-,174**	-,211**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,121**	-,132**	-,130**	-,103**	-,050	-,149**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,182**	,328**	,165**	,162**	,270**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,092*	,089*	,192**	,147**	,096*	,174**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,092*	,106**	,242**	,119**	,128**	,190**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,069	,086*	,253**	,117**	,115**	,177**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,088*	-,021	,176**	,116**	,053	,123**

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

PAP1 = “O meu pai interessa-se pelos meus estudos”; PAP2 = “A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”; PAP3 = “Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente”; PAP4 = “O meu pai gosta dos meus amigos”; PAP5 = “A minha mãe gosta dos meus amigos”; PAPtot = “Percepção do apoio dos pais, considerando a integração dos cinco itens específicos”.

Nas restantes situações, observaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre os itens das dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa e os itens da escala “Percepção de Apoio dos Pais”.

Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$), destacam-se as correlações positivas entre: o item 3 da dimensão cognitiva (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) e o item PAP2 (“A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”); o item 9 da dimensão afetiva (“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”) e o item PAP2 (“A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”); e o item 17 da dimensão agenciativa (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”) e os itens PAP1 (“O meu pai interessa-se pelos meus estudos”), PAP2 (“A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”) e PAP5 (“A minha mãe gosta dos meus amigos”). O mesmo se verificou nas correlações positivas entre os itens 18 da dimensão agenciativa (“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”) e o item PAP1 (“O meu pai interessa-se pelos meus estudos”); o item 19 da dimensão agenciativa (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”) e o item PAP2 (“A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”); bem como entre o item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”), também da dimensão agenciativa, e o item PAP1 (“O meu pai interessa-se pelos meus estudos”). As restantes correlações positivas e estatisticamente significativas apresentaram níveis de significância mais elevados ($p < 0,01$).

Sublinha-se, em termos gerais, a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$) entre a variável PAPtot (“Percepção do apoio dos pais, considerando a integração dos cinco itens específico”) e todos os itens das dimensões do EAE.

Em resposta à questão número oito (Q8: “Existirá relação entre o EAE e a percepção de direitos na família?”), são apresentados os resultados que constam na Tabela 17. De acordo com os mesmos, verificaram-se, no sentido esperado, correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$) entre a maioria dos itens da escala “Children’s Rights Scale” e os itens do EAE. Excetuam-se como situações em que não surgiram correlações estatisticamente significativas as relações: entre o item AD (“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”), referente à *autodeterminação*, e os itens 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”], 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”), ambos da dimensão afetiva, e 11 (“Falto à escola sem uma razão válida”) da dimensão comportamental.

Tabela 17

Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de direitos na família

Dimensão	Itens do EAE	AD	IE	RE	SE	PS	PB	PDFtot.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,190**	,211**	,211**	,138**	,147**	,156**	,255**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,179**	,226**	,223**	,183**	,189**	,173**	,284**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,146**	,166**	,145**	,089*	,114**	,018	,162**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,180**	,195**	,225**	,130**	,098*	,090*	,221**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,123**	,196**	,192**	,140**	,169**	,086*	,217**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,047	-,096*	-,123**	-,091*	-,153**	-,083*	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,112**	,158**	,182**	,176**	,160**	,092*	,212**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,134**	,190**	,247**	,198**	,194**	,171**	,273**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,077*	,143**	,204**	,166**	,154**	,115**	,206**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,067	-,160**	-,168**	-,115**	-,149**	-,152**	-,195**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,058	-,127**	-,141**	-,074	-,109**	-,071	-,138**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,080*	-,151**	-,178**	-,056	-,138**	-,111**	-,169**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,114**	-,099**	-,137**	-,051	-,138**	-,089*	-,150**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,086*	-,136**	-,169**	-,073	-,090*	-,087*	-,152**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,088*	-,148**	-,169**	-,013	-,141**	-,059	-,145**
Agenciária	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,175**	,162**	,187**	,088*	,136**	,105**	,205**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,111**	,151**	,080*	,125**	,076*	,042	,143**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,184**	,147**	,179**	,142**	,138**	,062	,206**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,193**	,158**	,124**	,124**	,073	,081*	,185**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,181**	,119**	,066	,084*	,085*	,060	,147**

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

AD = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida” (*autodeterminação*); IE = “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” - (*instrução educacional*); RE = “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); SE = “Ter oportunidade de estar com os

seus amigos” – (*relação sócio-emocional*); PS = “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” – (*proteção-segurança*); PB = “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros” – (*provisão básica*); PEDF tot.= “Percepção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”

A mesma situação se verificou na relação entre: o item RE (“Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”), referente ao *reconhecimento e estima*, e o item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) da dimensão *agenciativa*; o item SE (“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”), referente à *relação sócio-emocional*, e os itens 11 (“Falto à escola sem uma razão válida”), 12 (“Falto às aulas estando na escola”), 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”] da dimensão *comportamental*. Ainda com resultados similares, observaram-se as relações entre o item PS (“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”), referente à *proteção e segurança*, e o item 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”) da dimensão *agenciativa*; entre o item PB [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”], referente à *provisão básica*, e os itens 3 (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) da dimensão *cognitiva*, 11 (“Falto à escola sem uma razão válida”) e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”] da dimensão *comportamental*, bem como os itens 17 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”), 18 (“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”) e 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) da dimensão *agenciativa*.

Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$), destacam-se as correlações positivas estatisticamente significativas encontradas entre: o item AD (“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”), referente à *autodeterminação*, e o item 9 (“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”) da dimensão *afetiva*; o item RE (“Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”), referente ao *reconhecimento e estima*, e o item 17 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”) da dimensão *agenciativa*; o item SE (“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”), referente à *relação sócio-emocional*, e os itens 3 (Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”), da dimensão *cognitiva*, 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”) e 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) da dimensão *agenciativa*; o item PS (“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”), referente à *proteção e segurança*, e os itens 4 (“Quando estou a ler, procuro compreender o

significado daquilo que o autor quer transmitir”) da dimensão cognitiva, 17 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”) e 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) da dimensão agenciativa. O mesmo se verificou na relação entre o item PB [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”], referente à *provisão básica*, e os itens 4 (“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”) e 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”) da dimensão cognitiva, 7 (“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”) da dimensão afetiva, e 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”) da dimensão agenciativa. As restantes correlações positivas e estatisticamente significativas apresentaram um nível de significância mais elevado ($p<0,01$)

Quanto às correlações negativas e estatisticamente significativas, observaram-se, com um nível de significância mais reduzido ($p<0,05$), as relações entre: o item AD (“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”), referente à *autodeterminação*, e os itens inversos da dimensão comportamental 12 (“Falto às aulas estando na escola”), 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”]; o item IE (“Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos”), referente à *instrução educacional*, e o item inverso 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] da dimensão afetiva; o item SE (“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”), referente à *relação sócio-emocional*, e o item inverso 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] da dimensão afetiva; o item PS (“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”), referente à *proteção e segurança*, e o item inverso 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] da dimensão comportamental; e o item PB [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”], referente à *provisão básica*, e os itens inversos 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)”] da dimensão afetiva, 13 (“Perturbo a aula propositadamente”) e 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] da dimensão comportamental. As restantes correlações negativas e estatisticamente significativas apresentaram um nível de significância mais elevado ($p<0,01$)

Sublinha-se, em termos gerais, a observação de correlações estatisticamente significativas ($p<0,01$) entre a variável PDFtot (“Perceção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”) e todos os itens das dimensões do EAE.

No próximo e último capítulo, procurou-se discutir o sentido dos resultados obtidos e apresentados nesta parte do trabalho. Com este objetivo presente, foram retomadas as informações fornecidas pelos resultados obtidos, a fim de proceder, com base na literatura

revista nos primeiros capítulos, à interpretação e discussão sobre as mesmas. Procede-se, depois, ao levantamento de possíveis conclusões, bem como às limitações deste estudo e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO VI

Discussão dos Resultados

No capítulo anterior foram apresentados os resultados deste estudo, podendo aí encontrar-se grande parte das respostas às questões de estudo apresentadas no capítulo 1 desta dissertação. Numa primeira parte, procedeu-se à análise dos resultados sobre a distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE. Numa segunda parte, procedeu-se à análise dos resultados no EAE, em função das variáveis situação laboral dos pais, coesão familiar e estilos de autoridade dos pais. Por último, procedeu-se à análise das correlações entre o EAE e as variáveis habilitações literárias dos pais, perceção de apoio dos pais, perceção de apoio da família, e perceção de direitos na família.

No presente capítulo, procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos à luz da literatura revista, inferir conclusões possíveis, bem como algumas limitações do estudo realizado, e apresentar sugestões para novas investigações sobre o EAE, quer em geral, quer em relação a variáveis sociofamiliares específicas.

6.1. Discussão dos resultados

O presente ponto é constituído por três partes. Numa primeira parte, discute-se a distribuição dos alunos pelas diferentes componentes do EAE de acordo com a escala “*Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola*”. A segunda parte incide na discussão dos resultados obtidos no EAE, em função das variáveis consideradas nas análises diferenciais, de acordo com um conjunto de perguntas acerca das características familiares. Por último, procede-se à discussão dos resultados obtidos no EAE a partir das análises correlacionais, de acordo com as escalas: “Escala de Perceção de Apoio da Família”; “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”; e a “*Children’s Rights Scale*”.

6.1.1. Discussão dos resultados sobre a distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do envolvimento.

Neste parte do trabalho discute-se a distribuição dos alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade pelos itens da escala “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, em termos da sua concordância ou não concordância com as afirmações distribuídas pelas dimensões cognitiva, comportamental, afetiva e agenciativa do EAE.

Em resposta à questão de estudo número um (“Q1: Como se distribuem as respostas dos alunos pelos diferentes itens do envolvimento na escola?”), os resultados mostraram que a maior parte dos alunos concordou com os itens indicadores de envolvimento. Excetuam-se os resultados obtidos nos itens 3 (“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”) e 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”), ambos relativos à dimensão cognitiva, bem como no item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”), referente à dimensão agenciativa. Nestes itens os resultados situaram-se a favor da discordância com o conteúdo dos itens do EAE.

Observou-se, também, a existência de valores mais elevados nos itens referentes à dimensão comportamental (com itens inversos) e afetiva (com dois itens inversos), com predominância da dimensão comportamental. Apesar disso, ambas as dimensões registaram elevadas percentagens indiciadoras de envolvimento (entre 82% a 97,7%), concluindo-se assim, a predominância do sentimento de integração e de pertença à escola sobre o sentimento de não integração e de exclusão (Archambault et al. 2009a; Connell & Wellborn, 1991; Furlong et al., 2003; Finn, 1989; Goodenow, 1993, cit. por Willms, 2000; Skinner & Belmont, 1993; Veiga, 2010, 2011a, 2011b; 2013; Voelkl, 1997), bem como a existência de condutas adequadas ao contexto escolar, expressas no respeito pelas figuras de autoridade, cumprimento de normas e dos deveres que regulam o decorrer das aprendizagens dentro e fora do espaço de aula (Finn, 1993; Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004; Russel et al., 2005; Skinner & Zimmer, 2012; Veiga, 2013).

A obtenção de valores indiciadores de envolvimento afetivo e comportamental é congruente com o que tem vindo a ser observado em diversos estudos a respeito da relação entre estas dimensões (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012; Reschly & Christenson, 2012a; Skinner et al., 2008; Voelkl, 1997). Não deixa de ser legítimo, por isso, admitir neste estudo a relação de influência unilateral ou recíproca entre

as duas dimensões, pese embora a ausência no presente trabalho de uma análise correlacional entre as mesmas impossibilitar a corroboração desta hipótese.

A respeito da dimensão afetiva do envolvimento, constatou-se a presença de valores que, embora não assumindo grande expressividade (entre 13,9% a 18%), vão no sentido de existirem alunos que não se sentem integrados, não fazem amizades e não sentem reconhecimento afetivo na escola. Estes alunos poderão encontrar-se numa posição de alienação ou de desafeto afetivo face à aprendizagem e à escola, constituindo, por isso, motivo de preocupação (Willms, 2003).

Ainda no que concerne à dimensão comportamental, verificou-se que quase um quarto dos alunos afirmou estar distraído durante as aulas. Estes resultados poderão ter a ver com o que tem vindo a ser indicado por alguns trabalhos, ao referirem associações entre as características do contexto instrucional e o desenvolvimento de comportamentos de aprendizagem (Brophy, 2004; Urdan & Schoenfelder, 2006, cit. por Hughes, Wu, & West, 2011). Estudos têm também revelado que a orientação para objetivos de performance associam-se a baixos níveis de envolvimento comportamental na sala de aula em adolescentes (Lau & Nie, 2008; Linnenbrink, 2005; Urdan et al., 1998, cit. por Hughes, Wu, & West, 2011).

Outras razões poderão ser alinhadas enquanto hipóteses explicativas destes resultados. Por exemplo, de acordo com a teoria da aprendizagem autorregulada, os alunos com competências de autorregulação tendem a bloquear possíveis elementos distratores em ambiente de aprendizagem (Pintrich & De Groot, 1990, cit. por Wei, Wang, & Klausner, 2012). Os resultados obtidos, sugerem, por conseguinte, a ausência de competências de autorregulação nos alunos que afirmaram estar distraídos na sala de aula. Num estudo conduzido por Wei et al. (2012), com alunos universitários, concluiu-se que a falta de competências de autorregulação conduz à incapacidade de lidar com elementos distratores em contexto de sala de aula, como a troca de mensagens escritas por telemóvel, com consequências tanto na atenção dos alunos, como no processamento cognitivo dos conteúdos lecionados.

Relativamente aos valores obtidos na dimensão cognitiva, verificou-se a predominância de alunos que recorrem a estratégias de processamento de informação, aquisição significativa das aprendizagens, mediante a procura de relações entre conteúdos aprendidos, gestão da informação e planeamento de métodos de aprendizagem (Finn & Zimmer, 2012; Lam et al., 2012; Pintrich & De Groot, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004; Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2013; Walker, Greene, & Mansell, 2006, cit. por Veiga,

2011b; Zimmerman, 1990, cit. por Fredricks et al., 2004). No entanto, verificou-se também, com valores percentuais expressivos, a existência de alunos que referiram não utilizar estas estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorregulação da aprendizagem. Observou-se, ainda, a predominância de alunos que referiram não investir o seu tempo livre na aquisição de informação complementar e que não estudam fora do espaço escolar. Estes resultados poderão ir ao encontro de alguns estudos na área da motivação intrínseca e que abordam a diferença na utilização de estratégias cognitivas em função das orientações para objetivos de realização (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996, cit. por Fredricks et al., 2004). De acordo com esta perspectiva, alunos orientados para a aprendizagem, comprometem-se com a compreensão profunda das matérias, contrariamente aos alunos que, orientados para objetivos de performance, estão mais preocupados com a obtenção de reconhecimento social, com o agrado do professor, ou com o evitamento de trabalhos escolares (Meece et al., 1988).

Os baixos níveis de envolvimento cognitivo dos alunos podem ainda ser interpretados à luz da literatura sobre a autoeficácia (Bandura, 1989), sublinhando-se a existência de estudos realizados na área da motivação a verificar associações positivas entre este construto e o uso de estratégias cognitivas profundas (Greene & Miller, 1996; Meece et al., 1988; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Schrauben, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, cit. por Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). Ainda a considerar, para a possível interpretação destes resultados, a relevância percebida do trabalho escolar para objetivos futuros pessoalmente valorizados (Appleton et al., 2006; Husman & Lens, 1999; Miller & Brickman, 2003, 2004, cit. por Greene et al., 2004). Alguns autores concluem a este respeito, que a perceção da relevância das aprendizagens tem benefícios ao nível do uso de estratégias de autorregulação (Eccles, Adler, Futterman, Goff & Kaczala, 1983; Miller and Brickman, 2004, cit. por Greene et al., 2004; Wigfield & Eccles, 2000).

Outra hipótese passível de ser adiantada, baseia-se na tipologia e qualidade dos contextos intrucionais. Autores têm sugerido, neste âmbito, que o tipo de pedagogia mobilizada no contexto de aprendizagem relaciona-se com os níveis de envolvimento cognitivo manifestados pelos alunos, revelando-se mais benéficos os contextos que privilegiam, de forma equilibrada (Shernoff et al., 2003), o desafio, a estimulação do pensamento pela exploração de ideias, a autonomia (Kuh et al., cit. por Zepke & Leach, 2010; Russell et al. 2005; Skinner & Belmont, 1993), ou ainda, a operacionalização de

competências comunicacionais específicas por parte do professor (Veiga, 2007).

Os níveis reduzidos de envolvimento cognitivo observados permitem, por outro lado, sublinhar a importância de iniciativas que auxiliem os alunos a exercer um maior controlo sobre a sua aprendizagem, bem como a refletir sobre os seus processos cognitivos, mediante o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem (Brown, 1997; Clark, 1990; Pressley & Levin, 1983, cit. por Boruchovitch, 1999), numa lógica de “ensinar a aprender” e “aprender a aprender” (Zimmerman et al, 1996; Pressley et al., 1989, cit. por Boruchovitch, 1999).

Quanto aos resultados obtidos na dimensão agenciativa, observou-se a predominância de alunos que concordaram com o conteúdo dos itens, o que permite concluir que a maioria dos alunos toma iniciativa, partilha os seus interesses e intervém nas aulas no sentido de exprimir as suas opiniões (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). Numa perspetiva globalizante, observa-se, todavia, ter sido esta a dimensão do EAE a congregar níveis mais reduzidos de envolvimento, sendo ainda de registar que uma considerável percentagem de alunos manifestou não contribuir de forma ativa, intencional e construtiva para o contexto de aprendizagem. Cabe ainda salientar que apenas 40% dos alunos referiu fazer sugestões para melhorar as aulas.

A escassez de estudos sobre a dimensão agenciativa do EAE, bem como a ausência de dados que justifiquem os baixos níveis de envolvimento agenciativo dos alunos (resultante dos instrumentos utilizados), limitam possíveis significados dos resultados obtidos. Daqui, o interesse no estudo desta dimensão do EAE. Ainda assim, estes resultados poderão enquadrar-se na literatura acerca da relação entre os fatores motivacionais e o envolvimento, à semelhança do envolvimento cognitivo (Appleton et al., 2006; Bandura, 1989, 2001; Husman & Lens, 1999; Kuh et al., cit. por Zepke & Leach, 2010; Meece et al., 2006; Miller & Brickman, 2003, 2004, cit. por Greene et al., 2004; Russell et al. 2005; Shernoff et al., 2003; Skinner & Belmont, 1993); bem como na literatura acerca dos estilos comunicacionais e estilos de autoridade dos professores (Bernstein, 2012; Veiga, 2007). Como concluíram Wylie e Hodgen (2012), a contribuição dos alunos para as oportunidades de aprendizagem é também condicionada pelas respostas obtidas de outros (e.g. professores). Também Bandura, ao referir-se à noção de agência pessoal, referia a sua ligação a outros agentes participativos que, sob intenções e objetivos comuns, se congregam numa atividade colaborativa (Bandura, 2001).

6.1.2. Discussão dos resultados no envolvimento: análises diferenciais

No ponto anterior do presente capítulo, procedeu-se à discussão dos resultados sobre a distribuição das respostas dos alunos pelas dimensões do EAE. Constatou também como objetivo da presente dissertação, o estudo das diferenças no EAE em função das variáveis situação laboral dos pais, coesão familiar e estilos de autoridade dos pais. Propôs-se ainda o estudo da relação entre o EAE e as variáveis: habilitações literárias dos pais, percepção de apoio da família, percepção de apoio dos pais e percepção de direitos na família. Passa-se pois a considerar de seguida a informação fornecida pelos resultados obtidos no envolvimento, em função das variáveis mencionadas.

Diferenças no envolvimento em função da situação laboral dos pais

Na questão de investigação número dois [Q2: “Será que o EAE varia em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego)?”], pretendeu-se verificar se existiam diferenças significativas no EAE em função da situação laboral dos pais (desemprego vs emprego), o que se observou em alguns dos itens do EAE.

A análise dos resultados mostrou diferenças significativas no EAE, favoráveis aos alunos com pai empregado nos itens 1 (“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”) e 19 (“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”), com valores já no limiar da significância estatística. Sublinhou-se ainda o item 2 (“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”), que apesar de não poder ser contabilizado para efeitos de significância estatística, posiciona-se perto do limiar da mesma, sugerindo, pelas médias apresentadas, um maior envolvimento no grupo de alunos com pai empregado. Por outro lado, os resultados obtidos no item 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”), mostraram-se favoráveis aos alunos com pai desempregado, apesar dos valores apresentados encontrarem-se também já no limiar da significância estatística.

Quanto às diferenças no EAE em função da situação laboral da mãe, o item 8 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”] apresentou valores de média

superiores para o grupo com mãe empregada, e o item 13 (“Perturbo a aula propositalmente”) valores de média superiores para o grupo de alunos com mãe desempregada. Apesar destes resultados se encontrarem já no limiar da significância estatística, infere-se que os alunos com mãe empregada sentem-se mais integrados na escola, ao passo que os alunos com mãe desempregada perturbam mais a aula. No item 10 (“A minha escola é um lugar onde me sinto só”), verificaram-se valores de média superiores para o grupo de alunos com mãe desempregada, inferindo-se que estes alunos sentem-se mais sós na escola. Registaram-se ainda diferenças significativas, favoráveis ao grupo de alunos com mãe empregada, no item 16 (“Durante as aulas, coloco questões aos professores”), concluindo-se que, os alunos com mãe empregada colocam questões aos professores durante as aulas, quando comparados com os alunos cujas mães estão desempregadas.

Comparando os resultados obtidos em função das duas variáveis analisadas (situação laboral do pai, situação laboral da mãe), verificou-se ainda que, as diferenças significativas no EAE em função da situação laboral do pai ocorrem nas dimensões cognitiva e agenciativa, enquanto que, considerando a situação laboral da mãe, as diferenças no EAE registam-se ao nível das dimensões afetiva, comportamental e agenciativa. Tais resultados sugerem a necessidade de exploração das razões subjacentes a estes resultados.

Por outro lado, a distribuição relativamente equilibrada do número de diferenças significativas nos itens do EAE entre as duas variáveis independentes, sugere interpretações que não se afastam de outras investigações, ao referirem não existir diferenças dos efeitos do desemprego no bem-estar dos filhos em função do género dos pais (Conger et al.,1992).

Apesar de se encontrarem estudos que associam o nível socioeconómico das famílias e o envolvimento dos alunos (Bradley & Corwyn, 2002), a falta de trabalhos que abordem especificamente a relação entre a situação laboral dos pais e o envolvimento, tal como apurado na revisão da literatura, tornou mais difícil a interpretação dos resultados obtidos. Todavia, é possível pensar que as diferenças significativas observadas se devam ao que é sugerido por alguns autores, a respeito quer dos efeitos negativos do desemprego (Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006), quer dos efeitos positivos da situação de emprego dos pais (Crouter, 2006).

Contrariamente ao que era esperado, os valores obtidos no item 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”),

revelaram-se favoráveis aos alunos com pai desempregado, o que contraria alguns estudos que referem que a situação de desemprego dos pais é inibidora do seu envolvimento no cuidado e na educação dos filhos (Brines, 1994, cit. por Kalil & Ziol-Guest, 2008; Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006).

A revisão da literatura conduz à interpretação cautelosa dos resultados apresentados, impedindo que se estabeleça uma relação causal entre as variáveis analisadas. Com efeito, como é sugerido por diversos autores, a associação entre os efeitos da situação laboral dos pais e os níveis de desempenho dos filhos poderá ser mediada por outras variáveis, como os estilos de autoridade ou o nível de habilitações literárias dos pais (Conger & Donnellan, 2007; Stevens & Schaller, 2011). Outras variáveis mediadoras poderão ser invocadas para a explicação das diferenças no EAE em função da situação laboral dos pais. Gutman e Eccles (1999) concluíram, por exemplo, que as preocupações financeiras dos pais desencadeiam efeitos negativos sobre a realização académica dos adolescentes, por diminuírem o envolvimento dos pais na escola, bem como a qualidade das práticas parentais.

Por último, cabe acrescentar que a ausência de diferenças significativas no EAE em função da situação laboral dos pais, poderá ser explicada tanto pela influência de variáveis mediadoras (habilitações literárias dos pais, estilos de autoridade dos pais), como pela eventual discrepância no número de sujeitos dos grupos comparados – fruto do processo de amostragem aleatória.

Diferenças no envolvimento em função da coesão familiar

Na questão de estudo número 3 [Q3: “Será que o envolvimento dos alunos na escola varia em função da coesão familiar (separação/divórcio *vs* não separação/divórcio dos pais)?”], procurou-se verificar se existiam diferenças significativas no EAE em função da coesão familiar (separação/divórcio *vs* não separação/divórcio dos pais), não se tendo verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas, com exceção do item 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”] da dimensão comportamental, e já no limiar da significância estatística, com valores que permitiram inferir que os alunos com pais separados ou divorciados distraem-se mais nas aulas, quando comparados com os alunos cujos pais não estão separados ou divorciados.

Uma vez mais, a ausência de estudos que abordem especificamente a relação entre a coesão familiar e o EAE restringe possíveis interpretações. Ainda assim, é possível situar

os resultados obtidos no âmbito de um considerável conjunto de estudos que estabelecem associações entre a ausência de coesão familiar e problemas de ajustamento social, afetivo e escolar dos alunos (Amato, 1993; Amato, 2000; Beausang et al., 2012; Coleman et al., 2000; Demo & Acock, 1996; Hetherington, 2003; Jeynes, 2000, 2002; McLanahan & Sandefur, 1994; Song et al., 2012; Sun & Li, 2009; Wu et al., 2010). Autores como Gonzalez-DeHass, Willems e Holbein (2005) sugerem, neste contexto, que a estrutura familiar tem reflexos ao nível do envolvimento parental e da motivação académica dos alunos.

Por outro lado, foi notável a ausência de diferenças significativas nos restantes itens do EAE em função da coesão familiar, o que poderá fundamentar-se em diversas razões. Em primeiro lugar, e à semelhança daquilo que foi verificado nos resultados do EAE em função da situação laboral dos pais, registou-se discrepância no número de sujeitos por grupos contrastados.

Uma outra possível explicação poderá ser encontrada na posição refletida por alguns estudos, a propósito da observação de variáveis mediadoras na relação entre a ausência de coesão familiar e os efeitos desta sobre o desenvolvimento psicossocial e bem-estar dos filhos, tais como: as características pessoais e fase desenvolvimental dos adolescentes (Kelly & Emery, 2003); a autorregulação afetiva e comportamental dos adolescentes (Hetherington et al., 1989; Smith & Prior, 1995, cit. por Ruschena et al., 2005); a qualidade das relações entre pais e filhos (Ruschena et al., 2005); as práticas e estilos de autoridade parental (Hetherington, 2006); a perceção de apoio da família (Veiga & Antunes, 2005); ou ainda, as transições na estrutura familiar ocorridas depois do divórcio/separação dos pais (Walper & Beekh, 2006). Por último, num estudo longitudinal conduzido por Amato (2006), verificou-se que os efeitos do divórcio sobre a realização académica são mais perniciosos nas crianças do que nos adolescentes. Esta diferença surge em virtude de os adolescentes terem já formado o seu autoconceito académico, verificando-se que o divórcio dos pais é menos disruptivo nesta fase etária.

Por último, refira-se que o significado dos valores obtidos não se afasta das conclusões de outras investigações, situando-se igualmente na controvérsia sobre o assunto. Assim, se as informações obtidas poderão encaminhar-se no sentido de que não se verificam diferenças nos resultados do EAE entre os grupos contrastados, a generalização dos resultados obtidos deverá, por outro lado, ser acautelada, sugerindo-se, por essa razão, a eventual inclusão desta questão de estudo em projetos de investigação futura.

Diferenças no envolvimento em função dos estilos de autoridade

Na questão de estudo número quatro (Q4: “Será que o EAE varia em função do estilo de autoridade dos pais?”) procurou-se verificar se existiam diferenças significativas no envolvimento em função dos estilos de autoridade (autoritário *vs* compreensivo) dos pais, tendo-se observado, tanto na análise da variável estilo de autoridade do pai, como da variável estilo de autoridade da mãe, a existência de diferenças significativas nos índices de envolvimento. Os resultados obtidos foram, conforme esperado, favoráveis ao grupo de filhos com pais compreensivos, inferindo-se que este grupo apresenta níveis mais elevados de envolvimento. Com efeito, verificou-se que o grupo de filhos com pai autoritário afirmaram faltar mais à escola e perturbar mais a aula (dimensão comportamental), apesar destes resultados se terem situado já no limiar da significância estatística. Quanto à variável estilo de autoridade da mãe, concluiu-se a existência de diferenças significativas no envolvimento, favoráveis ao grupo de filhos com mãe compreensiva. Especificamente, o grupo de alunos com mãe autoritária, quando comparados com o grupo de filhos com mãe compreensiva, apresentaram mais comportamentos disruptivos, tendo confirmado perturbar a aula e má-educação para com o professor.

Os resultados obtidos permitiram ainda inferir que o grupo de alunos com mãe compreensiva, procura relacionar matérias diferentes (dimensão cognitiva), quando comparado com o grupo com mãe autoritária. Já no limiar da significância estatística, observou-se que os alunos com mãe autoritária sentem-se sós na escola (dimensão afetiva) e perturbam mais a aula (dimensão comportamental), quando comparados com o grupo de alunos com mãe compreensiva.

Os resultados obtidos situam-se na mesma linha dos encontrados por outras investigações, o que permite inferir que o estilo compreensivo (ou democrático) dos pais potencia um maior envolvimento dos alunos (Abreu et al., 2006; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Lamborn et al., 1991; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg et al., 1994; Steinberg et al., 1989, cit. por Halgunseth & Peterson, 2009), particularmente na dimensão cognitiva (Steinberg et al., 1992), como observado no presente estudo, a respeito da variável estilo de autoridade da mãe.

As evidências recolhidas quanto aos baixos níveis de envolvimento no grupo de filhos com pais autoritários, encontram-se também no âmbito de outros estudos congéneres que indicam associações entre o estilo autoritário e o desenvolvimento de estratégias

inadequadas, comportamentos de hostilidade, de rebeldia e de rejeição, baixa autoestima, e hesitação no relacionamento interpessoal (Abreu et al., 2006; Barber, 1996; Hess & McDevitt, 1984; cit. por Aunola et al., 2000; Lamborn et al., 1994; Shute et al., 2011; Steinberg et al., 1994; Veiga & Antunes, 2005).

Cabe acrescentar que, em termos comparativos, observou-se a existência de um maior número de diferenças estatisticamente significativas nos itens do EAE em função do estilo de autoridade da mãe, comparativamente aos resultados obtidos em função do estilo de autoridade do pai, o que deixa algumas dúvidas a respeito da interpretação destes resultados. Num estudo algo congénere (Milevsky et al. 2007), sugeriu-se que os efeitos da permissividade do pai podem não ser tão perniciosos quanto os da permissividade da mãe, colocando-se como hipótese explicativa o exercício diferenciado da parentalidade (Lamb, 1986, cit. por Milevsky et al., 2007). O mesmo raciocínio poderá ser aplicado na explicação dos resultados obtidos neste estudo, sendo porém necessária corroboração empírica.

6.1.3. Discussão dos resultados no envolvimento: análises correlacionais

No ponto anterior do presente capítulo, a discussão dos resultados centrou-se nas variações do EAE em função das variáveis situação laboral dos pais, coesão familiar e estilos de autoridade dos pais. Um dos objetivos da presente dissertação foi também o estudo da relação entre o EAE e as variáveis: habilitações literárias dos pais, perceção de apoio da família, perceção de apoio dos pais e perceção de direitos na família. Passa-se, assim, seguidamente à apresentação da discussão destes resultados.

Correlações entre os itens do EAE e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai

Os resultados obtidos face à questão de estudo número cinco (Q5: “Existirá relação entre o EAE e as habilitações literárias dos pais?”) foram ao encontro das expectativas iniciais. Com efeito, verificaram-se correlações estatisticamente significativas, no sentido esperado, entre os itens do EAE e a variável habilitações literárias dos pais. Permite-se

pois inferir que, quanto maior o nível de habilitações literárias dos pais, maior o envolvimento dos alunos. Esta interpretação é generalizada a grande parte dos itens que constituem as dimensões do EAE.

Os resultados encontrados apresentam-se em consonância com anteriores trabalhos (Bradley & Corwyn, 2002; Fullarton, 2002; Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005), os quais confirmam a relação das habilitações literárias dos pais com o rendimento académico, bem como com o EAE. Estudos sugerem como explicação para esta relação, o facto de os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentarem expectativas e aspirações escolares semelhantes para os seus filhos (Addington, 2005; Davis-Kean, 2005, cit. por Conger & Donnellan, 2007; Fan & Chen, 2001; Spera, 2005), o que se traduz em comportamentos de maior monitorização das tarefas escolares dos alunos, de maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, bem como de maiores níveis de apoio prestado (Addington, 2005; Byrant & Zick, 1996; Fan & Chen, 2001; Gauthier et al., 2004; Sayer et al. 2004; cit. por Monna & Gauthier, 2008; Davis-Kean, 2005, cit. por Conger & Donnellan, 2007; Spera, 2005).

Verificou-se, ainda, um maior número de correlações estatisticamente significativas entre itens do EAE e as habilitações literárias do pai, comparativamente ao número de correlações estatisticamente significativas entre itens do EAE e as habilitações literárias da mãe. Tais resultados não estão de acordo com o que tem vindo a ser observado em investigações anteriores, as quais têm concluído que as habilitações literárias da mãe são mais importantes do que as habilitações literárias dos pais, a respeito da sua influência sobre o desempenho académico e sucesso escolar dos filhos (Addington, 2005; Behrman & Rosenzweig, 2002; Halle et al., 1997, cit. por Abuya, et. al, 2012; Korupp et al., 2002). Apesar disso, os resultados encontrados poderão enquadrar-se no estudo realizado por Jerrim e Mickleright (2011), no qual se observou que a tendência mais comum é a de que sejam as habilitações literárias do pai a influenciar o sucesso dos alunos. Ainda a propósito dos resultados aferidos por estes investigadores, os quais revelaram que em Portugal as habilitações das mães são as que mais se associam ao sucesso das filhas, haveria interesse na implementação de um projeto de investigação que considerasse analisar diferenças no envolvimento em função da identificação de género. Sublinhe-se, ainda, que as correlações significativas ocorrem em itens diferenciados do EAE, conforme se trate da variável habilitações literárias do pai ou habilitações literárias da mãe, o que poderá ter como significado a influência única e diferenciada de cada uma das variáveis sobre as diferentes componentes do envolvimento.

Correlações entre os itens do EAE e as variáveis: percepção de apoio da família e percepção de apoio dos pais

Neste ponto, procede-se à discussão conjunta das duas variáveis independentes em foco, em virtude de em ambas se identificar o mesmo conteúdo semântico, embora o recurso a diferentes escalas tivesse permitido analisar a relação entre o EAE e a percepção de apoio específico dos pais e, numa perspetiva mais abrangente, a relação entre o EAE e a percepção de apoio da família, assumindo a hipótese de o apoio de outros elementos familiares poder também influir no EAE. A acrescentar, ainda, a semelhança de resultados obtidos a respeito das variáveis percepção de apoio dos pais e percepção de apoio da família, com exceção da ausência de correlações estatisticamente significativas entre o item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”) do EAE e quatro itens da “Escala de Percepção de Apoio da Família”; o mesmo não se verificando relativamente aos valores obtidos na relação entre o item do EAE mencionado e os itens da “Escala de Percepção de Apoio dos Pais”.

Feita esta nota, cabe referir que ao procurar dar resposta às questões de estudo número seis (Q6: “Existirá relação entre o EAE e a percepção de apoio da família?”) e número 7 (Q7: “Existirá relação entre o EAE e a percepção de apoio dos pais?”), foi possível observar correlações estatisticamente significativas entre os itens do EAE e a percepção de apoio dos pais e da família, no sentido esperado. Em termos gerais, sublinha-se a ocorrência de correlações estatisticamente significativas entre a variável PAFtot (“Percepção de apoio da família, considerando a globalidade dos itens da escala”) e todos os itens das dimensões do EAE, com exceção já mencionada do item 20 (“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”), referente à dimensão agenciativa. Resultados semelhantes foram observados na relação entre a variável PAPtot (“Percepção de apoio dos pais, considerando a globalidade dos itens da escala”) com todos os itens do EAE. Os resultados apresentados parecem apontar no sentido de que a percepção de apoio dos pais e da família - expressos em atitudes e comportamentos, tais como, a aceitação, a valorização do esforço e dos traços personalógicos dos alunos, o interesse na sua vida escolar, a disponibilidade, a ajuda face a problemas, a estima e o cuidado – influencia positivamente o EAE em todas as suas dimensões constitutivas. Infere-se assim que, quanto maior o apoio dos pais e da família, maior o EAE.

Tais resultados encontram-se em consonância com estudos anteriores (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng & Verhofstadt, 2012; Furrer & Skinner, 2003; Helsen et al., 2000; Malecki & Demaray, 2003; Steinberg, 1996; Roorda et al., 2011, cit. por Bempechat & Shernoff, 2012; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012; Wentzel, 1998). Os resultados obtidos parecem corroborar, mais especificamente, a relação encontrada por alguns estudos entre o apoio da família e as dimensões comportamental (Fall & Roberts, 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Wentzel, 1998; Woolley & Bowen, 2007); cognitiva (Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007) e afetiva (Annunziata et al., 2006; Fall & Roberts, 2012; Wang & Eccles, 2012). As correlações estatisticamente significativas observadas entre a percepção de apoio dos pais, da família e a dimensão agenciadora do EAE sugerem o eventual interesse na continuidade e aprofundamento das conclusões aferidas, a ser considerado por futuros projetos de investigação.

Correlações entre os itens do EAE e a variável percepção de direitos na família

Na resposta à questão de estudo número oito (Q8: “Existirá relação entre o EAE e a percepção de direitos na família?”) observou-se, em termos globais, uma correlação significativa entre a maior parte dos itens do EAE e a percepção de direitos na família, no sentido esperado. É de salientar a correlação estatisticamente significativa do item PDFtot (percepção de direitos na família, considerando a globalidade dos itens da escala “Children’s Rights Scale”) com todos os itens do EAE, permitindo inferir que os alunos com maior envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciador, são também os que apresentam uma maior percepção de direitos na família.

A interpretação destes resultados vê-se em certa medida limitada pela escassez de estudos que tenham analisado, especificamente, a relação entre o EAE e a existência de direitos na família. Todavia, os resultados encontrados aproximam-se dos obtidos por outros estudos (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009) que referem a associação entre a percepção de menos direitos em casa e o pior rendimento escolar. Os resultados obtidos podem também corroborar outras evidências que mostraram associações entre a promoção dos direitos percebidos pelos alunos e a melhoria de aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do envolvimento (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al.,

2009). A investigação havida nesta área sugere ainda que se avaliem os efeitos da importância atribuída aos direitos (Hart et al., 1996; Veiga, 1999), pelo que seria eventualmente interessante avaliar, num projeto de investigação futuro, a relação entre esta dimensão e o EAE. Um outro foco de investigação, passível de ser sugerido, assenta na verificação da diferenciação da perceção de direitos em função de variáveis sociofamiliares, como o nível de instrução familiar, coesão familiar e estilos de autoridade dos pais (Veiga, 1999).

É possível pensar que a provisão de direitos psicossociais, como a autodeterminação, instrução educacional, relação socioemocional, reconhecimento e estima, proteção e segurança, e provisão básica, exerça considerável influência na construção da identidade dos adolescentes, no sentido de Erikson (1996), propiciando ainda a satisfação de necessidades básicas, como sejam a autodeterminação, o sentido de competência e a vinculação (Deci & Ryan, 2000). Nesta linha de raciocínio, a perceção de direitos na família repercute-se na construção de percepções que o adolescente tem sobre si próprio (Connell & Wellborn, 1991), espelhando-se estas na relação que estabelece com a realidade - neste caso específico, com a aprendizagem e com a escola. A perceção de direitos na família, poderá assim colocar-se como ingrediente fundamental para a promoção do envolvimento, uma vez que a energia necessária para os alunos investirem e assumirem um compromisso substancial com a vivência escolar, depende do seu bem-estar físico, psicológico e social (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012). Desenha-se assim a importância da implementação de projetos que, considerando a dinâmica entre os direitos e o EAE, promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Tal poderá passar pela formação de pais, e também de professores, que vise a compreensão da construção da identidade e das necessidades dos adolescentes, bem como da importância da vivência efetiva dos direitos fundamentais.

6.2. Conclusões

O principal objetivo desta dissertação consistiu no estudo das oscilações nos índices do EAE, na adolescência, quer em geral, quer em função de variáveis familiares específicas, como a situação laboral, os estilos de autoridade, as habilitações dos pais, a perceção de apoio dos pais e da família, a coesão familiar e os direitos percebidos na família. O interesse na problemática estudada assentou no pressuposto de que o EAE sofre

influência de variáveis ligadas ao contexto familiar. Com vista à corroboração desta hipótese, a análise da relação entre os índices de EAE e as variáveis mencionadas implicou que se procedesse, num primeiro momento, à revisão da literatura, tendo-se esta organizado essencialmente em três eixos: conceptualização do EAE; fatores associados ao contexto sociofamiliar; e estudos empíricos quer sobre o EAE, quer sobre a relação entre o EAE e as variáveis familiares. Apesar da já considerável investigação sobre o envolvimento dos alunos, a procura de elementos relacionados com o Problema de Investigação proposto deparou-se com a escassez de estudos sobre a relação entre este construto e as variáveis familiares em foco, particularmente incidente a respeito da perceção de apoio da família, da coesão familiar e dos direitos percebidos na família. Daqui, bem como da já reconhecida importância do estudo do EAE, surge a justificação da eventual pertinência do presente trabalho, assente tanto nas informações recolhidas, como nas hipóteses equacionadas.

Procura-se, em seguida, integrar a generalidade das informações obtidas pelas análises realizadas ao longo do presente trabalho. Assim, relativamente à distribuição das respostas dos alunos pelos itens e dimensões do EAE, verificou-se que a maior parte dos alunos inquiridos encontra-se envolvida na aprendizagem e na escola ao nível cognitivo, comportamental, afetivo e agenciativo, especialmente ao nível afetivo e comportamental, inferindo-se a predominância do sentimento de integração e de pertença à escola sobre o sentimento de não integração e de exclusão, bem como a existência de condutas adequadas ao contexto escolar.

Os resultados obtidos apontam, por outro lado, para a eventual necessidade de intervenção, no sentido de promoção do EAE, considerando os baixos níveis de envolvimento cognitivo e agenciativo, sobretudo cognitivo, denotados. Tal intervenção poderá assentar pela reflexão prévia do tipo de pedagogia utilizada (Kuh et al., cit. por Zepke & Leach, 2010; Russell et al., 2005; Shernoff et al., 2003; Skinner & Belmont, 1993), e operacionalizar-se na formação de professores na área de competências comunicacionais específicas (Veiga, 2007), ou ainda na aplicação de estratégias que promovam o exercício da autorregulação e de competências metacognitivas (Brown, 1997; Clark, 1990; Pressley et al., 1989; Zimmerman et al., 1996; cit. por Boruchovitch, 1999).

Relativamente à influência da situação laboral dos pais no EAE, verificou-se que, no contraste pai empregado versus pai desempregado, as diferenças significativas foram favoráveis ao grupo de filhos com pai empregado, com exceção do item 5 (“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que o teste não esteja próximo”), cujo valor

de média apresentou-se maior no grupo pai desempregado. Esta exceção contraria a generalidade das conclusões encontradas na literatura, pelo que necessitaria de maior aprofundamento e de corroboração empírica. Todavia, poderá depreender-se que o desemprego dos pais liberta o seu tempo, revertendo-se essa desocupação numa maior monitorização da atividade escolar em casa. Quanto às mães, os resultados foram, na generalidade, semelhantes aos obtidos com o pai, especificamente: no contraste mãe empregada versus mãe desempregada, observaram-se diferenças estatisticamente significativas no EAE, favoráveis ao grupo com mãe empregada.

Os resultados obtidos, ainda que não generalizáveis à maior parte dos itens do EAE, permitem evidenciar, em termos gerais, a influência da situação laboral dos pais sobre o envolvimento, o que corrobora parcialmente anteriores estudos (Crouter, 2006; Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006). Estas evidências revelam-se pertinentes se considerado o atual mercado de trabalho português. Com efeito, de acordo com o retrato traçado pela OIT no relatório “Enfrentar a crise em Portugal: que caminhos para o futuro”, o mercado de trabalho português perdeu, em 2008, um em cada sete empregos, tendo-se intensificado a tendência de desemprego crescente nos últimos anos.

Quanto aos efeitos da coesão familiar sobre o EAE, verificou-se que a distração nas aulas apresentou um valor de média superior no grupo pais separados/divorciados. Este elemento corrobora parcialmente estudos anteriores que vão no sentido de concluir a influência negativa do divórcio sobre o bem-estar dos filhos (Amato, 1993; Amato, 2000; Beausang et al., 2012; Coleman et al., 2000; Demo & Acock, 1996; Hetherington, 2003; Jeynes, 2000, 2002; McLanahan & Sandefur, 1994; Song et al., 2012; Sun & Li, 2009; Wu et al., 2010). Verificou-se, porém, que a ausência de diferenças estatisticamente significativas no EAE é predominante.

Os elementos anteriormente apresentados, particularmente no que respeita às variáveis coesão familiar e situação laboral dos pais permitem colocar a hipótese de que o fundamental para os alunos é a perceção da família como fonte de apoio, seja em famílias com pais separados ou desempregados, seja em famílias com pais empregados ou desempregados, em consonância com o que foi já considerado em anteriores estudos (Conger & Donnellan, 2007; Hetherington, 2006; Ruschena et. al., 2005; Stevens & Schaller, 2011; Veiga & Antunes, 2005). Os resultados obtidos no presente estudo permitem avançar com essa mesma ideia, uma vez que se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o EAE e a perceção de apoio dos pais, bem como com a perceção de apoio da família. Assim, na linha do que foi apresentado em estudos

anteriores (Antunes & Fontaine, 1995; 1996; 2005; Bempechat & Shernoff, 2012; Chen, 2005; Cheng et al., 2012; Furrer & Skinner, 2003; Helsen et al., 2000; Lam, 2012; Malecki & Demaray, 2003; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012), o apoio da família desempenha um papel fundamental na motivação, desempenho e envolvimento dos alunos. Esta conclusão assume especial destaque se se considerar que a adolescência é um período crítico para o declínio do envolvimento e risco de abandono escolar (Mahatmya et al., 2012; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

No contraste pais autoritários versus pais compreensivos, os resultados obtidos no envolvimento são favoráveis aos filhos com pai compreensivo e, pelo contrário, desfavoráveis aos filhos com pai autoritário. Resultados similares foram verificados quanto à mãe, sublinhando-se um maior número de diferenças significativas nos itens do EAE, comparativamente à variável estilo de autoridade do pai. Apesar de se ter observado, em termos gerais, um reduzido número de diferenças estatisticamente significativas no EAE, as conclusões inferidas vão ao encontro do que é referido na literatura a respeito dos efeitos positivos do estilo compreensivo (ou democrático), por oposição ao estilo autoritário, ao qual se associam tendencialmente efeitos negativos (Abreu et al., 2006; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera, 2005; Steinberg et al., 1992; Steinberg et al., 1994; Steinberg et al., 1989, cit. por Halgunseth & Peterson, 2009).

Merecem ainda destaque os resultados obtidos face à relação EAE e habilitações literárias dos pais, tendo-se observado correlações estatisticamente significativas entre a maioria dos itens do EAE e as habilitações literárias, quer do pai, quer da mãe. Estes resultados encontram-se em consonância com anteriores estudos (Abreu et al., 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Fullarton, 2002), os quais verificaram que níveis socioculturais mais elevados potenciam maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, quer pelo acompanhamento direto e apoio na realização das tarefas escolares, quer pela interação com a escola e com os agentes educativos (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). De acordo com algumas perspetivas (Bourdieu, 1977, 1984, 1997, cit. por Gaddis, 2013; Coleman, 1988), pais com níveis mais elevados de escolarização, beneficiam de um maior capital cultural e têm expectativas similares para os seus filhos, fatores esses com claras repercussões no sucesso escolar dos alunos. Estudos apontam ainda para o facto do nível de escolarização dos pais refletir-se nos estilos de autoridade e práticas parentais (Black, Devereux, & Salvanes, 2005), tornando-se pois defensável a consideração simultânea destas variáveis no estudo do EAE.

Ainda em relação às informações obtidas neste estudo, observaram-se correlações significativas entre o EAE e a percepção de direitos na família, o que permite antecipar a pertinência da continuidade da discussão sobre a relação estabelecida. Alunos com maior percepção de direitos na família, são também aqueles que mais se envolvem na escola, a nível cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo, o que corrobora parcialmente outros resultados anteriormente verificados (Veiga, 1999; Veiga et al., 2009). Face às informações recolhidas, pode avançar-se a ideia de que a vivência dos direitos, especialmente dos que vão ao encontro de necessidades específicas sentidas na fase da adolescência, assume-se como elemento fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, com efeitos manifestos no EAE.

Em suma, as informações recolhidas neste estudo apoiam a hipótese de que os fatores familiares considerados influenciam o envolvimento dos alunos na escola. Numa perspetiva globalizante, verificaram-se diferenças significativas no EAE favoráveis aos alunos com pais empregados, não divorciados e compreensivos. Foram também encontradas correlações significativas entre o EAE e as variáveis habilitações literárias, percepção de apoio dos pais, percepção de apoio da família e percepção de direitos na família. Identifica-se assim, no presente estudo, o contributo para a percepção da influência do contexto familiar - sujeito, por sua vez, numa perspetiva ecológica, a influências de contextos mais alargados – sobre o EAE. Importa realçar, porém, que há hipóteses que se mantêm em aberto e dúvidas que prevalecem sobre a eventual obviedade dos resultados obtidos, pelo que a discussão das questões que sustentaram o presente estudo deverá ser mantida e alargada por novas indagações e outras variáveis familiares identificadas na literatura.

Nas implicações do presente estudo para a educação, sublinha-se a necessidade de fortalecer a ligação da escola com a família, com vista a promover um maior envolvimento dos alunos. A escola deverá, neste sentido, encarar os contextos familiares mais desfavoráveis, não como limitações intransponíveis à prossecução das suas funções e objetivos, mas sim como necessidades dos alunos que devem ser compensadas (Veiga & Antunes, 2005), acautelando desse modo mecanismos de reprodução social. Para além das implicações presumidas nestas premissas para as práticas pedagógicas, será de considerar também a formação de pais relativamente aos estilos de autoridade, práticas parentais ou estratégias de apoio e envolvimento na vida escolar dos filhos. O direito à educação, consubstanciado no livre acesso à educação, parece não bastar para garantir experiências escolares bem sucedidas e gratificantes. Por outro lado, se a escolaridade mínima pode ser

legislada, o mesmo não se aplica à forma como os alunos vivenciam as aprendizagens e a escola (Mosher & MacGowan, 1985, cit. por Appleton, et al., 2008). A importância passível de ser atribuída ao envolvimento, enquanto “vivência centrípeta do aluno à escola” (Veiga, 2013, p.442), dependerá em certa medida da reflexão que se faça sobre os objetivos que se pretendem atingir na e com a educação (Zyngier, 2008), bem como sobre a forma de implementar uma verdadeira igualdade de oportunidades. Se as conclusões inferidas por essa reflexão forem no sentido da aquisição significativa das aprendizagens e do desenvolvimento integral do indivíduo, torna-se defensável que as famílias sejam chamadas para o ato educativo na qualidade de parceiras, só assim se vislumbrando uma efetiva promoção do envolvimento dos alunos na escola.

6.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações

Como naturalmente sucede na investigação, este estudo não decorreu isento de limitações. Para além da discrepância entre o tempo disponível e o tempo necessário à recolha da informação, no sentido de responder ao problema de investigação, viu-se este estudo limitado na atribuição de significados aos resultados obtidos. Com efeito, a escassez de estudos sobre algumas variáveis de estudo e sua relação com o EAE, bem como a ausência de estudos sobre a dimensão agenciadora do envolvimento, delimitou a abrangência e fundamento das interpretações que poderiam vir a fazer-se. Pese embora esta limitação, a consciencialização inicial de se estar na presença de questões eventualmente inexploradas, fez-se acompanhar da esperança no possível contributo deste estudo para a inclusão de variáveis ainda não consideradas na investigação sobre o EAE. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, nas suas diferentes dimensões, especialmente na dimensão agenciadora, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo e outras não mencionadas, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação.

Por outro lado, a tipologia dos instrumentos utilizados, ainda que apresentem boas qualidades psicométricas, impossibilitaram a perceção sobre as intenções e justificação das respostas dadas pelos inquiridos, o que deu origem a dificuldades de interpretação de determinadas informações. Seria de considerar, em futuros estudos, a triangulação metodológica, ou por outras palavras, a combinação de diferentes metodologias no estudo do EAE. Face às dúvidas deixadas pelas informações obtidas, e no sentido de aprofundar o

estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria também eventualmente interessante e profícuo, a constituição de outras amostras, nas quais se incluíssem pais e professores. Crê-se que as percepções dos pais acerca dos elementos em estudo, poderiam fornecer informações complementares aos resultados obtidos, o mesmo aplicando-se a respeito dos professores.

Pelo facto de se ter tratado de um estudo correlacional, a inferência de relações de tipo causal é limitada. Com efeito, a investigação correlacional apenas nos diz que duas variáveis estão associadas ou relacionadas, não que a relação é causal ou que as alterações numa variável são causadoras de alterações na outra variável. Assim, vê-se limitada a capacidade para eliminar as possíveis relações recíprocas entre as variáveis analisadas e o EAE. É possível, por exemplo, que os alunos que apresentem elevados níveis de envolvimento, sejam simplesmente adolescentes que simultaneamente beneficiem do apoio da família. O raciocínio de tipo causal é admitido apenas em estudos de natureza quase-experimental ou experimental, o que não foi o caso. Todavia, reconhece-se a utilidade dos estudos correlacionais não só para avaliar a associação entre variáveis, como também enquanto base preparatória para a conceção de estudos quase-experimentais ou experimentais. Neste contexto, pode sugerir-se que, com base nos resultados obtidos no presente estudo, se proceda ao delineamento de programas de intervenção junto dos pais em elementos específicos, tais como os estilos de autoridade, os direitos dos jovens, ou o apoio da família, possibilitando-se assim o aprofundamento das conclusões aferidas nesta dissertação. Saliente-se ainda que, como indicado no capítulo relativo à apresentação dos resultados (Capítulo 5), os valores de associação linear revelaram-se não muito elevados, pelo que seria eventualmente interessante inserir as mesmas questões de estudo num futuro projeto de investigação que contemplasse outras amostras.

De destacar, ainda, que a ausência de diferenças significativas no EAE, considerando os grupos contrastados, especialmente no que respeita à variável coesão familiar, não permitiu encontrar respostas que possibilitassem um posicionamento consistente face à questão de estudo respetiva. A literatura aponta também para esta indecisão, pelo que seria interessante dar continuidade ao estudo das diferenças no EAE em função da coesão familiar, o mesmo aplicando-se à variável situação laboral dos pais e estilos de autoridade.

Por último, será de sublinhar que o fundamental deste estudo consiste no seu eventual contributo para a investigação do envolvimento dos alunos na escola, esperando-se que as limitações apontadas constituam pontos de partida para mais e melhoradas

formas de estudar e compreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o contexto familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.), *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abuya, B., Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, & M., Ciera, J. (2012). Influence of mothers' education on children's maths achievement in Kenya. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40 (0), 1-14.
- Addington, L.A. (2005). Following in her footsteps: Revisiting the role of maternal education on adolescents' college plans. *Gender Issues*, 22(2), 31-44.
- Almeida, A., Miguel, I. (2010). Representações sociais da adolescência. In Fonseca, A.C. (Ed.), *Crianças e Adolescentes. Uma abordagem multidisciplinar*. (pp. 197-222). Coimbra. Edições Almedina.
- Almond, T. M. & Holt, J. K. (2005, Oct 12-15). *What Parents do in the Home and Community that Influences their Child's Reading*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus Ohio.
- Amato, P.R. (1993). Children's Adjustment to Divorce: Theories, Hypotheses, and Empirical Support. *Journal of Marriage and Family*, 55(1), 23-38.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Amato, P.R. (2006). Marital Discord, divorce, and children's well-being: results from a 20-year longitudinal study of two generations. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 179-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Amato, P. R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26-46.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 105-113.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do "social support appraisals". *Cadernos de Consulta*

Psicológica, 10/11, 115- 127.

- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15(32), 355-365.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009a). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79 (9), 408-415.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009b). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Assor, A. (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 205-22.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. In S. T. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology*, 52, (1-26). Palo Alto: Annual Reviews, Inc.
- Bandura, A. (2005). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beausang, J., Farrell, A. & Walsh, K. (2012). Young people whose parents are separated or divorced: a case for researching their experiences at the intersection of home and school. *Educational Research*, 54 (3), 343–356.
- Behrman J., & Rosenzweig, M. (2002), Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*, 92, 323-334.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.315–342). New York: Springer.
- Ben-Arieh, A., & Attar-Schwartz, S. (2013). An Ecological Approach to Children's Rights and Participation: Interrelationships and Correlates of Rights in Different Ecological Systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83 (1), 94–106.
- Bernstein, D.A. (2013). Parenting and teaching: *What's the connection in our classrooms?* Consultado a 10 de janeiro de 2014, em <http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/parenting-teaching.aspx>
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- Bingham, G.E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-95). New York: Springer.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The More the Merrier? The Effects of Family Size and Birth Order on Children's Education. *Quarterly Journal of Economics*, CXX, 669-700.
- Blondal, K.S., Adalbjarnardottir, & Sigrun. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-49.
- Blumenfeld, P. C., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., &

- Parks, A. (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia-Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as recourses* (pp. 145–170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 367.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 535–584). New York: Wiley.
- Brookmeyer, K., Fanti, K., & Henrich, C. (2006). Schools, parents, and youth violence: *A multilevel ecological analysis. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504–514.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia de Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, P., Meghir, C., & Parey, M. (2007). *Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents*. IZA Discussion Papers, No.3072, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Chen, J.J.L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Chen, W.-W., & Ho, H.-Z. (2012). The relation between perceived parental involvement and academic achievement: The roles of Taiwanese students' academic beliefs and filial piety, *International Journal of Psychology*, 47 (4), 315-324.
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64 (3), 399-420.
- Cherney, I. D., & Shing, Y. L. (2008). Children's nurturance and self- determination

- rights: A cross-cultural perspective. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 835–856.
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology. V* (pp. 1099–1119). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S.L., & Thurlow, M.L. (2004). School Dropouts : Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (1), 36-39.
- Cid, A. & Stokes, C. (2013). Family Structure and Children’s Education Outcome: Evidence from Uruguay. *Journal of Family and Economic Issues*, 34 (2),185-199.
- Clarke-Stewart, A. (2006). What have we learned: proof that families matter, policies for families and children, prospects for future research. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development*. (pp. 321-336). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, M., Ganong, L., & Fine, M. (2000). Reinvestigating remarriage: Another decade of progress. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1288–1307.
- Coley, R.L., Bachman, H.J., Votruba-Drzal, E., Lohman, B.J., & Li-Grining, C.P. (2007). Maternal welfare and employment experiences and adolescent well-being: Do mothers’ human capital characteristics matter?. *Children and Youth Services Review*, 29 (2), 193–215.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, O.F., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63 (3), 526-541.
- Conger, R.D., Donnellan, M.B. (2007) An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199.
- Connell, J.P., Spencer, M. B., & J. Aber, L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 65, 493-506.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* 23 (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Crouter, A. (2006). Mothers and fathers at work: implications for families and children. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescence development* (pp. 135-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Day, David M., Peterson-Badali, M., Shea, B. (2002). *Parenting Style as a Context for the Development of Adolescents' Thinking about Rights*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence. Ottawa (Ontario).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002a). Critical levels of social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213–241.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2002b). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305–316.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K.K., & Rebus, P. J. (2005). The relation between social support and student adjustment: a longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42 (7), 691-706.
- Demo, D. H., & Acock A. C. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 457-488.
- Desforges C., & Abouchaar, A., (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. *DfES Research Report 433*. Consultado a 17 de janeiro de 2014, em <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/impact-of-parental-involvement-parental-support.pdf>
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents’ experience in school and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.

- Eccles, J. & Wang, M. -T. (2012). So What Is Student Engagement Anyway?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Eccles, P.J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, & Kaczala, S. B. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influence. *Child Development*, 53, 310-321.
- Erikson, E. H. (1996.). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Esmaeili, N. S., Yaacob, S.N., Juhari, R., & Mansor, M. (2011). Post-divorce Parental Conflict, Economic Hardship and Academic Achievement among Adolescents of Divorced Families. *Asian Social Science*, 7 (12), 119-124.
- Fall, A-M., Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 787-798.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership – Engaging parents and the community in schools*, 55 (8), 20-24.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421–454.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School charecteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*, Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- Fredricks, J. A. (2011), Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement, *Theory Into Practice*, 50 (4) 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: what do children need to flourish?* (pp. 305-324). New York: Kluwer academic/plenum press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer Science.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Issues & Answers Report, REL 2011. No. 098. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school level influences*. LSAY Research Report, 27. Camberwell, Australia: ACER.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for ALL students. *Psychology in the Schools*, 45, 365–368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factors in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42 (1), 1–13.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019–1041.

- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507 – 529.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D.(2005) Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M.; Duke, B. L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suarez-Orozco, C., & Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46, 393–412.
- Griffiths, A.-J., Lilles, E., Furlong, M., & Sidwha, J. (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 563–584). New York: Springer.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465–488.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single and two-parent families. *Child Development*, 70 (6), 1464-1476.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43, 522–537.
- Halgunseth, L.C., A. Peterson, D.R. Stark, & S. Moodie. 2009. *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated*

Review of the Literature. Washington, DC: NAEYC.

- Harris, J.R. (1995) Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102 (3), 458–489.
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zeidner, M. (2001). The ISPA cross-national children's rights research project. *School Psychology International*, 22 (2), 99–129.
- Hart, S. N., Zeidner, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hartman, L.R., Magalhães, L. & Mandich, A. (2011). What Does Parental Divorce or Marital Separation Mean for Adolescents? A Scoping Review of North American Literature. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52, 490–518.
- Hawkins, J. D., Gou, J. G., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5, 225–236.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319–335.
- Henry, K. L. (2008). Low prosocial attachment, involvement with drug-using peers, and adolescent drug use: A longitudinal examination of mediational mechanisms. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22, 302–308.
- Henry, K.L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (2), 156–166.
- Hetherington, E. M. (2003). Social Support and the Adjustment of Children in Divorced and Remarried Families. *Childhood*, 10 (2): 217-236.
- Hetherington, E.M. (2006). The influence of conflict, marital problem solving and parenting on children's adjustment in nondivorced, divorced and remarried families. In Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagen, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resilience approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (1), 1129-140.

- Hong, S., & Ho H-Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32–42.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks, *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351.
- Hughes, J.N., Wu, W., & West, S. G. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective, *Journal of School Psychology* 49, 1–23.
- INE (2013). *Estatísticas Demográficas 2012*. Instituto Nacional de Estatística. Lisboa Portugal. Consultado a 3 de janeiro de 2014, em : <http://www.ine.pt>
- Janosz, M. (2012). Part IV Commentary: Outcomes of Engagement and Engagement as an Outcome: Some Consensus, Divergences, and Unanswered Questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). New York: Springer Science.
- Jerrim, J., & Micklewright, J. (2009). *Children's education and parents' socio-economic status: Distinguishing the impact of mothers and fathers*. Institute of Education: University of London.
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Achievement, *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2002). Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents?. *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1), 101-115.
- Jeynes, W. H. (2000), The Effects of Several of the Most Common Family Structures on the Academic Achievement of Eighth Graders, *Marriage & Family Review*, 30 (1-2), 73-97.
- Jimerson, S. J., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). New York: Springer.

- Kalil, A., & Ziol-Guest, K. M. (2008). Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37, 500–515.
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52, 352–362
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*. *Social Science Research*, 37 (2), 434-448.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 493-495.
- Korupp, S., Ganzeboom, H., & Van Der Lippe, T. (2002). Do Mother's Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mother's and Father's Educational and Occupational Status on Children's Educational Attainment. *Quality and Quantity*, 36(1), 17- 42.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *The international school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada*. XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society, Utrecht.
- Lam, S., Wong, B. P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Lamborn, S. D, Brown, B.B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1992). Putting School in Perspective: The Influence of Family, Peers, Extracurricular Participation, and Part-Time Work on Academic Engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 153–181). New York: Teachers College Press.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, Vol. 60, No. 2, 73-85.
- Li,Y., Lerner, J.V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2), 119-137.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mackinnon, S.P. (2012). Perceived Social Support and Academic Achievement: Cross-Lagged Panel and Bivariate Growth Curve Analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 474-485.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A.F. (2012). Engagement Across Developmental Periods In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231–252.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*, Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health*, 74, 284–292.

- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H.(2006), Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523.
- Menning, C. (2006). Nonresident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27, 1356–1382.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39–47.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Tan, C. S., & Kim, S. Y. (2009). Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: The influence of adolescents' perceptions of economic strain. *Journal of Family Psychology*, 23, 279-290.
- Monna, B., & Gauthier, A. (2008). A Review of the Literature on the Social and Economic Determinants of Parental Time. *Journal of Family and Economic Issues*, 29(4) :634–653.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 277–290.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376–404.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288- 293.
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: TEA ediciones.
- Neves, I. P. (2005). Análise do contexto de socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. IN CNE, *Educação e Família (Actas do Seminário)* (pp.240-254). Lisboa: CNE-ME, MCTES.
- Neves, I. P. & Morais, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121–137.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and

- sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Ochoa, G.M. (2005). Funcionamento familiar, socialização familiar y ajuste en la adolescência. IN *CNE, Educação e Família (Actas do Seminário)* (pp.53-94). Lisboa: CNE-ME ; MCTES.
- OECD. (2007). *Babies and bosses: Reconciling work and family life synthesis of findings for OECD countries*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Consultado a 25 de janeiro de 2014, em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/babies-and-bosses-reconciling-work-and-family-life_9789264032477-en
- OIT. (2013) “*Enfrentar a Crise do Emprego em Portugal: que caminhos para o futuro?*”. Relatório preparado pelo Grupo de Ação interdepartamental da OIT sobre os países em crise para a Conferência de Alto Nível. Lisboa Consultado a 03 de fevereiro de 2014, em observatorio-lisboa.eapn.pt/download.php?file=460
- Oliveira, J. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa : Universidade Aberta, 2002.
- Ortega y Gasset, J. (1967) *Meditações do Quixote*. São Paulo : Iberoamericana.
- Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pavlovic, Z., Leban, T. R. (2009). Children’s Rights International Study Project (CRISP)—A Shift from the Focus on Children’s Rights to a Quality of Life Assessment Instrument. *Child Indicators Research*, 2 (3), 265-291.
- Payne, A. A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45, 429–455.
- Persson, S., Stattin, H.K., & Kerr, M. (2004). Adolescents’ conceptions of family democracy: Does their own behaviour play a role?. *European Journal of developmental psychology*, 1(4), 317–330.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS* (5ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Pong, S-L., & Ju, D-B., (2000). The Effects of Change in Family Structure and Income on Dropping Out of Middle and High School. *Journal of Family Issues*, 21 (2), 147-169.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343–364). New York: Springer.
- Rege, M., Telle, K., & Votruba, M. (2008). *Parental job loss and children's school performance*. Working paper. University of Stavanger.
- Reeve, J. (2012) A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.
- Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267.
- Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família*. (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossocial em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 10-51) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012a). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012b). Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62–78.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64, (2), 404–417.

- Ruck, M.D. & Horn, S.S. (2008). Charting the landscape of children's rights. *Journal of social issues*, 64, 685-699.
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M., & Day, D. M. (2002). Adolescents' and Mother's understanding of children's rights in the home. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (3), 373-398.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Rumberger, R. W. (2001) Who Drops Out of School and Why. IN A. Beatty, U. Neiser, W. Trent, & J. Heubert (Eds.), *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (California Dropout Research Project Report #15). University of California Santa Barbara.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relation between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). New York: Springer.
- Ruschena, E., Prior, M., Sanson, A. & Smart, D. (2005). A longitudinal study of adolescent adjustment following family transitions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (4), 353-363.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government, Department of Education Science and Training.
- Schaller, A., Rocha, L.O., & Barshinger, D. (2007). Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child's education despite their own levels of education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5) 351-356.
- Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), 1-10.
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E.S. (2003). Student Engagement in High School classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158-176.

- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R.. (2011). *A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement*. Education Research International, Volume 2011, Article ID 915326. Consultado a 15 de dezembro de 2013 em, <http://www.hindawi.com/journals/edri/2011/915326/>
- Silva, J. C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012). The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 03(07), 513-517.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective association of peer influence, school engagement, drinking expectancies, and parent expectations with drinking initiation among sixth graders. *Addictive Behaviors*, 29, 299–309.
- Simons-Morton, B; Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Simons-Morton, B., & Crump, A. D. (2003). The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–42.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35, 323 – 340.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (2009a). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–246). New York: Taylor & Francis.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009b). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L.

- Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Skinner, E. A., Wellborn, J.G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 22-32.
- Smyth, J. (2006). When students have power?: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 285-298.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633–646.
- Song, C., Benin, M. & Glick, J. (2012). Dropping Out of High School: The Effects of Family Structure and Family Transitions, *Journal of Divorce & Remarriage*, 53 (1), 18-33.
- Sonuga-Barke, E. J. S., Harrison, C., & Hart, N. (2000). Expectativas parentais, características da criança e desenvolvimento: um estudo exploratório com dados desenvolvimentais. *Psychologica*, 24, 129-141.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Steinberg, L.(2001). We Know Some Things: Parent–Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (1), 47–58.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N.S., & Dornbusch, S.M. (1994). Adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.
- Steinberg, L, Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

- Stevens, A. H., & Schaller J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 30, 289–299.
- Strazdins, L., Shipley, M., Clements, M., O'Brien, L.V., & Broom, D. H. (2010). Job quality and inequality: Parents' jobs and children's emotional and behavioural difficulties. *Social Science & Medicine*, 70, 2052- 2060.
- Strohschein L., Roos, N., & Brownell, M. (2009). Family structure histories and high school completion: Evidence from a population-based registry. *Canadian Journal of Sociology*, 34(1), 83-103.
- Sun, Y. and Li, Y. (2009). Parental Divorce, Sibship Size, Family Resources, and Children's Academic Performance. *Social Science Research*, 38(3), 622-634.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *The International Journal of Children's Rights*, 11, 51–71.
- Torres, A., Monteiro, T., Silva., F.V.S., & Cabrita, M. (2000). *Men and Women between Family and Work in Portugal*. Work and Organisation Research Center, Tilburg, the Netherlands.
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. Department of Educational Research. Lancaster University. Consultado a 28 de dezembro de 2013 em: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7–21.
- Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 2013, 441-450.
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224 - 1231.
- Veiga, F. (2011a). Escalas de Envolvimento dos alunos na escola: Estudo da validade externa da escala de engagement usada no PISA e do "Student Engagement School Scale". In J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D Valdivieso Pastor (Orgs.). *Educación, aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4619-4626). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y

Educación.

- Veiga, F. H. (2011b). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagment in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. H. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Primeiros Elementos da Adaptação Portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*”. Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN – 978-972-8746-87-2.
- Veiga, F. (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Veiga, F. H., & Antunes, J. (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, F. H. (1999). Percepções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012a, Novembro). Portuguese Adaptation of “Students Engagement in School International Scale” (SEISIS). Atas da Conferência ICERI2012, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012b). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação

Pluridimensional e da Escola Cultural.

- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30 (4): 421–436.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education* 63(2), 127–38.
- Wallerstein, J. S., & Lewis, J.M. (2004). The Unexpected Legacy of Divorce-Report of a 25 Year Study. *Psychoanalytic Psychology*, 21(3), 353-370.
- Walper, S., & Beckh, K. (2006). Adolescents' development in high-conflict and separated families: evidence from a german longitudinal study. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 238-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, M-T., & Eccles, J. S.(2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83 (3), 877–895.
- Wei, F. F., Wang, Y. K., & Klausner, M. (2012). Rethinking College Students' Self-Regulation and Sustained Attention: Does Text Messaging During Class Influence Cognitive Learning?. *Communication Education*, 61,9 (3), 185-204.
- Wentzel, K. (2012). Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202 – 209.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Wightman, P. (2012). Parental Job Loss, Parental Ability and Children's Educational Attainment. PSC Research Report No. 12-761.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

- Willms, J. D. (2002). *Ten hypotheses about socio-economic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Ottawa: Human Resources Development Canada, Applied Research Branch.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*, 56, 92–104.
- Wu, Z., Costigan, C. L., Hou, F., Kampen, R., & Schimmele, C. M. (2010). Change and stability in cohabitation and children's educational adjustment, *Journal of Comparative Family Studies*, 41 (4), 557-583.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585–599). New York: Springer.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement*. A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University.
- Yonezawa, S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209.
- You, S. & Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (5), 547-558.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, (7), 1765-1776.

ANEXOS

Anexo 1. Inquérito aplicado aos alunos

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS – 2013

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são **anónimas**. Desde já, muito obrigado. Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01, então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④**⑤**⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: __ 2. Idade: __ 3. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ 4. Data de nascimento __/__/__
Nº de reprovações até agora? __? 8. Habilitações escolares da mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____

ESCALA EAE-4D

TD TA

- ①②③④⑤⑥_ 01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
- ①②③④⑤⑥_ 02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
- ①②③④⑤⑥_ 03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
- ①②③④⑤⑥_ 05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
- ①②③④⑤⑥_ 06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
- ①②③④⑤⑥_ 07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
- ①②③④⑤⑥_ 08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
- ①②③④⑤⑥_ 09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
- ①②③④⑤⑥_ 10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
- ①②③④⑤⑥_ 11. Falto à escola sem uma razão válida.
- ①②③④⑤⑥_ 12. Falto às aulas estando na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 13. Perturbo a aula propositadamente.
- ①②③④⑤⑥_ 14. Sou mal-educado(a) com o professor.
- ①②③④⑤⑥_ 15. Estou distraído(a) nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.
- ①②③④⑤⑥_ 17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
- ①②③④⑤⑥_ 18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
- ①②③④⑤⑥_ 19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
- ①②③④⑤⑥_ 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

ESCALA EPAF

TD TA

- ①②③④⑤⑥_ 83. As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola.
- ①②③④⑤⑥_ 84. Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me.
- ①②③④⑤⑥_ 85. Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber.
- ①②③④⑤⑥_ 86. As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis.

ESCALA EPAP

TD TA

- ①②③④⑤⑥_ 87. O meu pai interessa-se pelos meus estudos.
 ①②③④⑤⑥_ 88. A minha mãe interessa-se pelos meus estudos.
 ①②③④⑤⑥_ 89. Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente.
 ①②③④⑤⑥_ 90. O meu pai gosta dos meus amigos.
 ①②③④⑤⑥_ 91. A minha mãe gosta dos meus amigos.

QUESTIONÁRIO CRS

As frases que se seguem têm a ver com **os direitos das crianças e dos jovens**. Para dares as tuas respostas, tem em conta o grau da sua **EXISTÊNCIA**, ou seja, deves indicar até que ponto pensas que o que se diz em cada frase **existe** de facto para as pessoas da tua idade, quer na **ESCOLA** quer em **CASA**. Depois de leres cada afirmação, deves assinalar a circunferência que contém o número que mais corresponde à tua opinião. A **EXISTÊNCIA** de um determinado direito deve ser classificada de acordo com o seguinte critério:

Nunca existe (N)	Quase nunca existe	Poucas vezes existe	Muitas vezes existe	Quase sempre existe	Sempre existe (S)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que, para as pessoas da tua idade e na escola, o direito do item nº 2 (desenvolver todas as suas capacidades e talentos) poucas vezes existe, então assinalarias a circunferência que contém o número 3, no bloco relativo à escola. Ficaria assim ①②●④⑤⑥. Se, por exemplo, tu pensasses que, para as pessoas da tua idade e na família, esse direito quase sempre existe, então, ficaria assim: ①②③④●⑥.

Na família

N S

- ①②③④⑤⑥ 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida.
 ①②③④⑤⑥ 2. Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos.
 ①②③④⑤⑥ 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam.
 ①②③④⑤⑥ 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos.
 ①②③④⑤⑥ 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro.
 ①②③④⑤⑥ 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros.

Questionário GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco;

- O teu pai lida contigo de uma forma: ☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante)
- A tua mãe lida contigo de uma forma: ☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante)
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não ☐ Sim ☐
- O teu pai está desempregado? ☐ Não ☐ Sim | A tua mãe está desempregada? ☐ Não ☐ Sim

Anexo 2. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da situação laboral do pai (desemprego vs emprego)

Tabela A.1.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral do pai (SiLa), desemprego (D) vs emprego (E)

Dimensão	Itens do EAE	SiLa	N	Média	DP	t	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	E	612	1,6879	,46373	1,945	,052*
		D	73	1,5753	,49771		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	E	612	1,6863	,46439	1,914	,056
		D	73	1,5753	,49771		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas	E	612	1,3186	,46633	,776	,438
		D	73	1,2740	,44908		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	E	612	1,7467	,43524	-,124	,901
		D	73	1,7534	,43400		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	E	612	1,4820	,50009	-1,952	,051*
		D	73	1,6027	,49272		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	E	612	1,0931	,29086	-,076	,939
		D	73	1,0959	,29648		
Comportamental	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	E	612	1,8366	,37003	,021	,983
		D	73	1,8356	,37319		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	E	612	1,8578	,34950	-,760	,447
		D	73	1,8904	,31454		
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	E	612	1,8154	,38832	-1,002	,317
		D	73	1,8630	,34621		
Agenciária	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	E	612	1,0882	,28387	-,600	,548
		D	73	1,1096	,31454		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	E	612	1,0735	,26122	-,266	,790
		D	73	1,0822	,27656		
	12. Falto às aulas estando na escola.	E	612	1,0376	,19034	,438	,662
		D	73	1,0274	,16437		
Agenciária	13. Perturbo a aula propositadamente.	E	612	1,0539	,22605	-1,446	,149
		D	73	1,0959	,29648		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	E	612	1,0229	,14963	-,241	,809
		D	73	1,0274	,16437		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	E	612	1,2451	,43050	-,028	,978
		D	73	1,2466	,43400		
Agenciária	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	E	612	1,7010	,45820	1,240	,215
		D	73	1,6301	,48611		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	E	612	1,5310	,49944	1,277	,202
		D	73	1,4521	,50114		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	E	612	1,6601	,47405	,742	,459
		D	73	1,6164	,48962		
Agenciária	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	E	612	1,6552	,47568	2,272	,023*
		D	73	1,5205	,50303		
Agenciária	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	E	612	1,4020	,49070	,303	,762
		D	73	1,3836	,48962		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Anexo 3. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da situação laboral da mãe (desemprego vs emprego)

Tabela A.2.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral da mãe (SiLa), desemprego (D) vs emprego(E).

Dimensão	Itens do EAE	SiLa	N	Média	DP	t	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a	E	552	1,6902	,46282	1,630	,103
		D	133	1,6165	,48807		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	E	552	1,6812	,46645	,762	,446
		D	133	1,6466	,47983		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos	E	552	1,3152	,46502	,155	,877
		D	133	1,3083	,46352		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer	E	552	1,7464	,43548	-,131	,896
		D	133	1,7519	,43355		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não	E	552	1,4964	,50044	,158	,874
		D	133	1,4887	,50176		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	E	552	1,0870	,28203	-1,186	,236
		D	133	1,1203	,32654		
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	E	552	1,8478	,35952	1,634	,103
		D	133	1,7895	,40922		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	E	552	1,8768	,32895	2,397	,017*
		D	133	1,7970	,40376		
Comportamental	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	E	552	1,8279	,37781	1,036	,301
		D	133	1,7895	,40922		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	E	552	1,0743	,26246	-3,033	,003**
		D	133	1,1579	,36602		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	E	552	1,0725	,25949	-,403	,687
		D	133	1,0827	,27648		
	12. Falto às aulas estando na escola.	E	552	1,0326	,17777	-1,105	,270
		D	133	1,0526	,22414		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	E	552	1,0489	,21588	-2,160	,031*
		D	133	1,0977	,29809		
Agenciativa	14. Sou mal-educado(a) com o professor	E	552	1,0217	,14596	-,571	,568
		D	133	1,0301	,17144		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	E	552	1,2391	,42694	-,758	,449
		D	133	1,2707	,44599		
	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	E	552	1,7156	,45155	2,570	,010**
		D	133	1,6015	,49144		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	E	552	1,5272	,49971	,485	,628
		D	133	1,5038	,50188		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	E	552	1,6558	,47554	,036	,971
		D	133	1,6541	,47745		
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	E	552	1,6522	,47671	1,255	,210
		D	133	1,5940	,49294		
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	E	552	1,4004	,49042	,039	,969
		D	133	1,3985	,49144		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Anexo 4. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio)

Tabela A.3.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio).

Dimensão	Itens do EAE	Sep./Div.	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a	Não	549	1,6867	,46426	1,212	,226
		Sim	136	1,6324	,48395		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	Não	549	1,6885	,46352	1,580	,115
		Sim	136	1,6176	,48776		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos	Não	549	1,3206	,46713	,760	,447
		Sim	136	1,2868	,45392		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer	Não	549	1,7541	,43101	,804	,421
		Sim	136	1,7206	,45037		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda	Não	549	1,5118	,50032	1,784	,075
		Sim	136	1,4265	,49639		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Não	549	1,0929	,29055	-,096	,923
		Sim	136	1,0956	,29511		
Comportamental	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	Não	549	1,8397	,36721	,456	,648
		Sim	136	1,8235	,38263		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	Não	549	1,8689	,33787	1,146	,252
		Sim	136	1,8309	,37624		
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	Não	549	1,8142	,38929	-,853	,394
		Sim	136	1,8456	,36268		
Agenciativa	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Não	549	1,0856	,28004	-,897	,370
		Sim	136	1,1103	,31441		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Não	549	1,0674	,25093	-1,414	,158
		Sim	136	1,1029	,30501		
	12. Falto às aulas estando na escola.	Não	549	1,0401	,19631	1,002	,317
		Sim	136	1,0221	,14742		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	Não	549	1,0565	,23103	-,432	,666
		Sim	136	1,0662	,24951		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Não	549	1,0237	,15219	,112	,911
		Sim	136	1,0221	,14742		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Não	549	1,2295	,42090	-1,927	,054*
		Sim	136	1,3088	,46372		
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	Não	549	1,7067	,45567	1,518	,129
		Sim	136	1,6397	,48186		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	Não	549	1,5209	,50002	-,177	,860
		Sim	136	1,5294	,50098		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	Não	549	1,6539	,47615	-,172	,863
		Sim	136	1,6618	,47486		
Agenciativa	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	Não	549	1,6393	,48063	-,168	,867
		Sim	136	1,6471	,47965		
Agenciativa	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	Não	549	1,4117	,49258	1,251	,211
		Sim	136	1,3529	,47965		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Sep./Div.= Separação/Divórcio

Anexo 5. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função do estilo de autoridade do pai (autoritário vs compreensivo)

Tabela A.4.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) do pai, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp)

Dimensão	Itens do EAE	EA	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a	Aut	150	1,6733	,47057	-,191	,849
		Comp	418	1,6818	,46633		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi	Aut	150	1,6400	,48161	-1,322	,187
		Comp	418	1,6986	,45943		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre	Aut	150	1,3133	,46540	-,535	,593
		Comp	418	1,3373	,47336		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o	Aut	150	1,7267	,44716	-,828	,408
		Comp	418	1,7608	,42713		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda	Aut	150	1,5067	,50163	-,212	,833
		Comp	418	1,5167	,50032		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Aut	150	1,1400	,34815	1,886	,060
		Comp	418	1,0861	,28088		
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	Aut	150	1,8067	,39624	-1,750	,081
		Comp	418	1,8660	,34103		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	Aut	150	1,8400	,36783	-1,260	,208
		Comp	418	1,8804	,32490		
Comportamental	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	Aut	150	1,7933	,40627	-1,434	,152
		Comp	418	1,8445	,36282		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Aut	150	1,1133	,31806	1,586	,113
		Comp	418	1,0718	,25842		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Aut	150	1,1133	,31806	2,154	,032*
		Comp	418	1,0598	,23742		
	12. Falto às aulas estando na escola.	Aut	150	1,0467	,21163	,586	,558
		Comp	418	1,0359	,18623		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	150	1,1067	,30972	2,410	,016*
		Comp	418	1,0502	,21870		
Agenciária	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Aut	150	1,0467	,21163	1,597	,111
		Comp	418	1,0215	,14532		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Aut	150	1,2467	,43252	,065	,949
		Comp	418	1,2440	,43002		
	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	Aut	150	1,7267	,44716	,484	,628
		Comp	418	1,7057	,45625		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	Aut	150	1,5200	,50127	,018	,986
		Comp	418	1,5191	,50023		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	Aut	150	1,6933	,46265	,998	,319
		Comp	418	1,6483	,47807		
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	Aut	150	1,6333	,48351	-,594	,553
		Comp	418	1,6603	,47418		
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	Aut	150	1,4667	,50056	1,483	,139
		Comp	418	1,3971	,48989		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Anexo 6. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função do estilo de autoridade da mãe (autoritário vs compreensivo)

Tabela A.5.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função do estilo de autoridade (EA) da mãe, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp)

Dimensão	Itens do EAE	EA	N	Média	DP	<i>t</i>	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	Aut	127	1,6457	,48020	-,933	,351
		Comp	473	1,6892	,46330		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	Aut	127	1,5748	,49633	-2,928	,004**
		Comp	473	1,7104	,45408		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos	Aut	127	1,3858	,48872	1,507	,132
		Comp	473	1,3150	,46501		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	Aut	127	1,7559	,43125	-,373	,709
		Comp	473	1,7717	,42020		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não	Aut	127	1,5512	,49934	1,087	,277
		Comp	473	1,4968	,50052		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Aut	127	1,1575	,36570	2,910	,004**
		Comp	473	1,0740	,26204		
Comportamental	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	Aut	127	1,8110	,39304	-1,002	,317
		Comp	473	1,8478	,35961		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	Aut	127	1,8346	,37297	-1,195	,233
		Comp	473	1,8753	,33077		
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	Aut	127	1,8031	,39919	-,906	,365
		Comp	473	1,8372	,36957		
Agenciária	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Aut	127	1,1417	,35016	2,207	,028*
		Comp	473	1,0782	,26881		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Aut	127	1,0945	,29367	1,218	,224
		Comp	473	1,0634	,24398		
	12. Falto às aulas estando na escola.	Aut	127	1,0472	,21300	,713	,476
		Comp	473	1,0338	,18097		
Agenciária	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	127	1,1024	,30432	2,152	,032*
		Comp	473	1,0507	,21970		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Aut	127	1,0630	,24391	2,877	,004**
		Comp	473	1,0169	,12908		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Aut	127	1,2598	,44028	,437	,662
		Comp	473	1,2410	,42815		
Agenciária	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	Aut	127	1,7402	,44028	,888	,375
		Comp	473	1,6998	,45884		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	Aut	127	1,5276	,50122	,276	,782
		Comp	473	1,5137	,50034		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	Aut	127	1,6693	,47233	,249	,804
		Comp	473	1,6575	,47505		
Agenciária	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	Aut	127	1,6457	,48020	-,160	,873
		Comp	473	1,6533	,47643		
Agenciária	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	Aut	127	1,4409	,49847	1,192	,234
		Comp	473	1,3827	,48655		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Anexo 7. Tabela relativa às correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola e cada uma das variáveis: habilitações literárias do pai e habilitações literárias da mãe

Tabela A.6.

Correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola (EAE) e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe (HabMãe) e habilitações literárias do pai (HabPai)

Dimensão	Itens do EAE	HabMãe	HabPai
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,109**	,053
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,167**	,164**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	-,017	-,047
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,160**	,108**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,030	-,005
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,033	-,095*
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,051	,082*
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,133**	,150**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,144**	,140**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,105**	-,118**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,094*	-,107**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,108**	-,105**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,083*	-,123**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,042	-,078*
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	,009	-,021
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,093*	,080*
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,069	,048
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,125**	,079*
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,126**	,132**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas	,038	,028

Legenda: *p<0,05; **p<0,01